



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA

**TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL
NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-
PB**

Campina Grande
2017

KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA

**TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL
NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-
PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social,
Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Barros da Nóbrega

Campina Grande
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C9721 Cunha, Kivânia Karla Silva Albuquerque.
Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação [manuscrito] : as escolas municipais de Campina Grande-PB / Kivânia Karla Silva Albuquerque Cunha. - 2017.
196 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Mônica Barros da Nóbrega , Departamento de Serviço Social - CCSA."

1. Serviço social. 2. Exercício profissional. 3. Política de educação. 4. Serviço social na educação. 5. Sistema de ensino.

21. ed. CDD 361.3

KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA

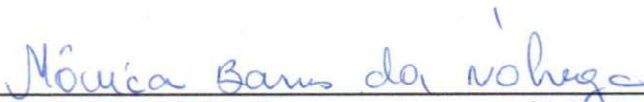
TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL
NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Aprovada em: 24/11/2017

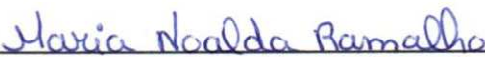
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Mônica Barros da Nóbrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Dr^a. Jordeana Davi Pereira
Examinadora Interna
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Dr^a. Maria Noalda Ramalho
Examinadora Externa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Á, Guilherme César Albuquerque Cunha (in memoriam)
por me fazer acreditar na profissão de Assistente Social,
como mecanismo de transformação social.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS e aos meus ORIXÁS pela força, coragem e proteção concedida ao longo da vida e dessa caminhada.

Gratidão a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mônica Barros da Nóbrega por toda troca de experiência, de sabedoria na condução deste trabalho, de conhecimento compartilhado, de serenidade e apoio. Por ser fonte de inspiração e um exemplo de intelectual acadêmico a ser seguido, que entende que o conhecimento não deve ficar aprisionado nos muros da academia. Agradeço imensamente por ter aceitado me acompanhar nessa trajetória, dando o direcionamento para a construção dessa dissertação.

Gratidão que sinto pela conquista de ter a valiosa contribuição da Prof.^a Dr.^a Jordeana Davi Pereira (banca examinadora), em todo o processo de construção deste trabalho, ao tempo em que admiro sua generosidade e rigor acadêmico concomitantemente.

Minha gratidão a Prof.^a Dr.^a Maria Noalda Ramalho (banca examinadora) por ter aceitado participar e contribuir em mais essa etapa da minha vida acadêmica. Por todo amadurecimento e contribuição ao longo da minha jornada na busca do crescimento intelectual, o meu muito obrigado pelas contribuições feitas durante toda a transição entre projeto de pesquisa e dissertação, sempre de forma humanizada, fazendo com que a emoção fluísse em mim com suas colocações.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, por ter compreendido em um primeiro momento que a emoção não deveria sobressair à razão, julgando naquele instante que eu deveria ser primeiramente um aluno especial para, em seguida, passar a ser aluno regular. Ao tempo em que agradeço a todos que fazem o PPGSS/UEPB pelo acolhimento e afetividade, em especial as professoras, Moema Amélia Serpa Lopes de Souza, Maria Aparecida Carneiro, Sheyla Suely de Sousa Silva, Idalina Maria Freitas Lima Santiago.

A todos os professores da graduação de Serviço Social, especialmente a Professora Patrícia Crispim Moreira, e a Professora Francinete Rodrigues.

A Professora Cibely Michalany pelo incentivo durante minha trajetória de formação acadêmica na graduação em Serviço Social.

A Professora Liélia Barbosa Oliveira por ter me aceito para o período de estágio de docência, e pelos ensinamentos repassados, meu muito obrigada!

A todas/os as/os profissionais Assistentes Sociais entrevistadas/os, obrigada pela colaboração e atenção.

Aos meus colegas de sala, obrigada pela força!

Gratidão a Larissa Martins amiga que a academia me agraciou e que quero levar para a vida!

Gratidão a meus amigos (as) Tibério Amorim, Gláucia Oliveira, Vitor Emanuel, Thaís, Xanda, Plablo Benvindes, Sara, Samara, Dolores, pelo incentivo, amizade, paciência e os momentos de reflexões!

Gratidão a Dona Socorro do Nascimento pela paciência e por suas orações.

Gratidão a minha amada mãe (mãe-pai), por toda luta em educar, amar e criar seus filhos.

Ao meu irmão Michael pela ajuda e incentivo.

Minha gratidão e todo amor ao meu querido filho Tássio César.

Ao meu companheiro, João Pessoa, gratidão por sempre acreditar em mim, por não me deixar desistir, por toda palavra de carinho, conforto e incentivo. Pelos momentos compartilhados, por toda construção intelectual e por todo amor.

RESUMO

A presente dissertação trata das tendências do exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, a partir dos resultados da pesquisa que realizamos, com o objetivo geral de analisar o exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar como se configuram as requisições e respostas profissionais dos/as assistentes sociais nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB; caracterizar o perfil dos/as assistentes sociais que atuam no referido Sistema Municipal e as implicações deste perfil para o seu exercício profissional; apreender as condições e as relações de trabalho dos/as profissionais inseridos/as nesta política e identificar as tendências mais significativas do exercício profissional do/a assistente social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, na atual dinâmica de precarização da educação e do trabalho. Buscando apreender os objetivos propostos, utilizamos o método crítico-dialético, realizamos uma investigação do tipo analítica, documental e empírica, caracterizada como estudo de caso. Delimitamos como sujeitos da pesquisa os/as assistentes sociais que atuam nas escolas da zona urbana do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. A pesquisa foi censitária, contemplando todo o universo, totalizando 24 (vinte e quatro) assistentes sociais, que estavam em exercício profissional no referido Sistema Municipal. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada com um roteiro previamente elaborado. Os dados coletados foram sistematizados, a fim de procedermos na sua apreensão através de aproximações sucessivas, com respaldo nos dados qualitativos, quantitativos e nos referenciais teóricos selecionados. Foram respeitadas as normas recomendadas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Os resultados sugerem que prevalece uma crescente exploração e precarização das condições do trabalho advindas das estratégias utilizadas pelo capital para superar a atual crise, expressas desde o quadro insuficiente de profissionais nas escolas, na falta de espaço físico adequado para o exercício profissional, nos baixos salários, na polivalência, nas duplas jornadas de trabalho, no excesso de demandas, na sobrecarga de trabalho, no adoecimento profissional e no desempenho de atividades que não são de suas atribuições e competências, repercutindo, significativamente, na perda de qualidade dos serviços prestados a população usuária. Portanto, as tendências do exercício profissional do/a assistente social nas escolas municipais de Campina Grande-PB, podem ser identificadas como pragmáticas, imediatistas, descontínuas, com ações pontuais, impostas verticalmente pela própria política de Educação.

Palavras-chave: Serviço Social; Exercício profissional; Política de Educação. Serviço Social na Educação; Sistema de ensino.

ABSTRACT

The current dissertation deals with the professional tendencies from the social worker's performance at the Education Municipal System from Campina Grande-PB, on the basis of the outcome of the research which we carried out with the main objective of analyzing the social worker's professional performance at the Education Municipal System's schools from Campina Grande-PB. The specific objective were: Identify how the social workers' professional requests and responses at the Education Municipal System's schools from Campina Grande-PB; characterize the social worker's profile who work for the above-mentioned Municipal System and this profile's implications toward their professional performance; capturing both conditions and work relations of the professionals set in this politics and identify the most significant tendencies of the professional performance from the social workers at the Education Municipal System from Campina Grande-PB, at the present momentum of the poor conditions of education and work. In order to achieve the proposed objectives we use the critical-dialectic, we carried out an analytical, documental and empiric investigation, characterized as a case study. We determined the social workers from the Education Municipal System from Campina Grande-PB as the research's subjects. It was a census type survey, contemplating the whole domain, totalizing 24 (twenty-four) social workers who were working at the above-mentioned Municipal System. As the data collecting instrument we used semi-structured interview with a previously elaborated script. The collected data were systematized so that we could proceed on their apprehension through successive approximations, with a support on the qualitative and quantitative data and on the selected referential theorists. It was taken into consideration the recommended norms in the Resolution 510\2016 from the National Health Council, which regulates researches involving human beings. The results suggest that an increasing exploitation prevails and poor working conditions coming from the used strategies by the capital in order to overcome the present crisis, displayed in the insufficient frame of professionals in the schools, in the lacking of appropriated physical space to the professional performance, in the low salaries, in the multifunctionality, in the double shift, in the excess of demands, in the work overload, in the worker's illness and in the performance of activities which are not of their attribution and competence, affecting significantly in the loss of the service's quality provided to the users. Therefore, the professional performance of the social workers at the municipal schools from Campina Grande-PB, may be identified as pragmatic, shot-sided, discontinued, with punctual actions, vertically imposed by the own Education politics.

Keywords: Social Service, Professional Performance, Education Politics, Social Service in the Education, Education System

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAS - Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABE - Associação Brasileira de Educação
ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
AI-5 - Ato Institucional nº 5
ANAS - Associação Nacional de Assistentes Sociais
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEAS - Centro de Estudos e Ação Social
CEC - Comissão de Educação e Cultura
CF/88 - Constituição de 1988
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CNAE - Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CONEDU - Congresso Nacional de Educação
CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva
CPMF - Contribuição Provisória sob a Movimentação Financeira
CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CRESS - Conselhos Estaduais de Serviço Social
DC - Desenvolvimento de Comunidade
EAD - Educação à Distância
ELETROBRÁS - Centrais Elétricas Brasileiras S.A.
EUA - Estados Unidos da América
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME - Fundação de Material Escolar
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituições de Ensino Superior

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INAE - Instituto Nacional de Assistência ao

INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

I-PND/NR – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

III-PND - III Plano Nacional de Desenvolvimento

JK – Juscelino Kubitschek

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDS - Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS - Ministério da Saúde

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

ONGs - Organização Não Governamental

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo

PBF - Programa Bolsa Família

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PED - Programa Estratégico de Desenvolvimento

PET - Programa de Educação Para o Trabalho

PETROBRÁS - Petróleo Brasileiro S.A.
PEP - Projeto Ético-Político
PL - Projeto de Lei
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNP - Programa Nacional de Publicização
PPI - Programa de Parcerias de Investimento
PIB - Produto Interno Bruto
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSE - Programa Saúde nas Escolas
PSF - Programa Saúde da Família
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SDH/PR - Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SEMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCISS - União Católica Internacional de Serviço Social
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE GRAFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 - Perfil dos/as assistentes sociais por gênero

GRÁFICO 2 - Perfil dos/as assistentes sociais por faixa etária

GRÁFICO 3 - Perfil dos/as assistentes sociais tempo de formação

GRÁFICO 4 - Formação acadêmica dos/as assistentes sociais por IES

GRÁFICO 5 - Tempo de atuação profissional dos/as assistentes sociais no espaço escolar

TABELA 1 - Formação e capacitação profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECUPERAÇÃO HISTÓRICA.....	27
2.1. Contextualização histórica da Política de Educação brasileira.....	27
2.2. O Serviço Social na Política de Educação brasileira: gênese e desenvolvimento.....	68
3 O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO: MEDIAÇÕES QUE INCIDEM NESTE EXERCÍCIO....	96
3.1. Crise estrutural do capitalismo.....	96
3.1.1 Particularidades da crise estrutural do capitalismo no Brasil.....	104
3.1.2 Repercussões da crise contemporânea para a política de Educação: adequação e subordinação da educação aos moldes neoliberais.....	115
3.2. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para o exercício profissional do/a assistente social na política de Educação.....	125
4. UMA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB.....	139
4.1 Assistentes Sociais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB: perfil sócio econômico.....	139
4.2 O exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS	187
APÊNDICE.....	189

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, buscando apreender as tendências mais significativas que vêm se configurando nesse exercício, na atual dinâmica de precarização da política de Educação e do trabalho.

A motivação para pesquisar a temática surgiu durante a graduação em Serviço Social na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na experiência de estágio curricular supervisionado obrigatório realizado no âmbito da política de Educação, na Escola Municipal José Virgíneo de Lima, Campina Grande-PB, nos anos de 2009-2010, durante o período da tarde, em que à época funcionavam os 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem, hoje, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), do 1º ao 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa vivência impulsionou o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹, resultado de uma investigação acerca da concepção dos familiares dos discentes da referida Escola sobre os Ciclos de Aprendizagem².

Os resultados revelaram a precarização da política de Educação e as reformas engendradas para o Ensino Fundamental do município de Campina Grande-PB, a falta de conhecimento dos familiares dos estudantes em relação às mudanças que estavam sendo implantadas no âmbito do Ensino Fundamental, bem como que a modalidade de ensino Ciclos de Aprendizagem e o regime de Progressão Continuada³ não correspondiam à necessidade de

¹ CUNHA, Kivania Karla Silva Albuquerque. OS CICLOS DE APRENDIZAGEM: uma análise da concepção dos familiares dos discentes da Escola Municipal José Virgíneo de Lima. TCC (graduação), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Departamento de Serviço Social (DSS), Campina Grande, 2011.

² Do ponto de vista legal, a organização do ensino em Ciclos na cidade de Campina Grande foi oficializada com o Decreto nº 2715, de 05 de Fevereiro de 1999, onde foi estabelecida a “orientação básica da educação para todo o sistema educacional do município”, a partir de uma concepção “crítica”, na perspectiva “sócio-histórica” (PMCG, 2002, p.3).

³ Na teoria o Sistema de Ciclos pretende regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Os alunos poderão progredir da primeira até a quarta série e da quinta até a oitava série continuamente, sem interrupções, sem reprovações. Ao final da quarta e da oitava série, caso não atinjam os patamares de conhecimento e habilidades desejáveis, ficarão retidos por um ano, para recuperação e reforço das lacunas de aprendizagem do ciclo (CUNHA, 2011).

uma educação de qualidade, onde a aprovação fosse fruto do aprendizado dos estudantes.

De acordo com Cunha (2011), o Sistema de Ciclos e Progressão Continuada necessitava de uma complexa estruturação, tanto pedagógica quanto física, de modo que sua implementação ocorra de forma coerente para colher resultados positivos, diferentemente do que foi implantado nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Verificou-se que na realidade não ocorreram mudanças estruturais nas escolas municipais para abarcar tal reforma, assim, como se identificou um mascaramento dos índices de aproveitamento dos alunos ao final de cada Ciclo⁴. Dessa forma, o resultado era analfabetismo, exclusão e evasão escolar, diferentemente do que se preconizava na legislação e do que se propagavam nos documentos oficiais.

Outro aspecto que motivou essa pesquisa foi por ser uma temática atual, relevante e de alto impacto quanto à visibilidade que esta tem obtido na atualidade e a necessidade de ampliar o debate acerca da inserção do/a assistente social na política de Educação. A discussão acerca da inserção deste profissional na educação brasileira vem ganhando relevância nacional, marcando presença nos mais relevantes encontros da categoria profissional, a exemplos do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), através de artigos, debates, mesas redondas etc.

Neste sentido, o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), a partir dos anos 2000, passou a compor uma agenda de ações de forma continuada, visando contemplar a categoria profissional interessada nesta temática. Dessa forma, foram constituídos comissões e grupos de trabalho, produções de cartilhas e textos discursivos, oficinas, encontros, seminários estaduais e regionais que proporcionaram um levantamento da inserção de assistentes sociais na política de Educação brasileira e um mapeamento das legislações nos Estados e

⁴ Salientamos que a modalidade de ensino em Ciclos de Aprendizagem e o regime de Progressão Continuada passaram por uma recente avaliação em toda a rede, e foi revogado no ano de 2015, pelo Decreto municipal nº 4.203 de 01/12/2015. Portanto, instaura-se o sistema seriado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Campina Grande-PB.

municípios⁵ acerca desta política. Nesse contexto, no ano de 2012 foi realizado em Maceió-AL, nos dias 4 e 5 de junho, o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Vale ressaltar que as transformações societárias em curso, desde os anos 1970, impõem processos de contrarreforma⁶ do Estado (BEHRING, 2008) que incidem diretamente sobre as políticas sociais e sobre o exercício profissional do/a assistente social, que é requisitado a lidar com diversas expressões da “questão social”⁷. Nesta conjuntura de crise do capitalismo instaurou-se um novo padrão de enfrentamento das expressões da “questão social”, caracterizado pela focalização do atendimento nos extremamente pobres, ou seja, voltado para a parcela mais pauperizada da população. E esse contexto tem forte incidência para a mercantilização das políticas de saúde, previdência social e educação, garantindo, dessa forma, as condições para manutenção de ganho do capital, além de legitimar a exploração da classe trabalhadora.

Garantida pela Constituição Federal de 1988, a Educação é uma política social resguardada nos Art. 205 até o Art. 214, como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Entretanto, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB), são notáveis as possibilidades concretas de constituição de um sistema educacional nos moldes neoliberais no Brasil, que em seu discurso é enfatizado um ensino de qualidade que promova aptidões para a competitividade do mercado.

⁵ O município de Campina Grande-PB participou deste processo, sendo representado pela Assistente Social Luciana Lisboa.

⁶ Behring (2008) utiliza o conceito “contrarreforma” do Estado para denominar o conjunto de reajustes regressivos aos direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, com a adoção de medidas neoliberais que passam a ser tomadas pelo governo brasileiro a partir de 1990.

⁷ “A “questão social” não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p. 83-84). Para Netto (2012, p. 45), o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” [...], dessa forma a “questão social” é constitutiva do desenvolvimento capitalista. Não se suprime a primeira conservando-se a segunda. A expressão “questão social” será sempre referida com aspas como forma de denotar seu sentido político, diferenciando-a de concepções reducionistas que a assemelham a problemas sociais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 – Jomtien, na Tailândia⁸, foi notável, uma adequação da educação aos compromissos assumidos pelo país junto aos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM), que impôs diretrizes ao sistema educacional brasileiro nos moldes da reestruturação produtiva, resultante da mundialização do capital.

A educação atingiu, neste contexto, patamares de prioridade no Brasil, justamente pela necessidade de se efetivar um novo paradigma de empregabilidade, disseminado pelo espírito do toyotismo⁹ (ALVES, 2013; 2007). Para que a proposta dos organismos multilaterais se consolidasse, seria necessário que a força de trabalho estivesse preparada técnica e ideologicamente para este novo perfil, por isso, as novas diretrizes impôs um processo de reforma educacional no país, sob a égide do ideário neoliberal. Assim, a reestruturação produtiva, a financeirização do capital, o ajuste fiscal, a precarização e flexibilização das relações e condições de trabalho culminaram em novas determinações e requisições para o exercício profissional do/a assistente social.

Nessa perspectiva, Guerra (2010) destaca que o exercício profissional dos/as assistentes sociais tem no processo de flexibilização uma precarização de seu trabalho tanto como segmento da classe trabalhadora, quanto como profissional que atua no âmbito das políticas e dos serviços. Dessa forma, concordamos com Netto (1996a) quando enfatiza que as condições de trabalho desses/dessas profissionais são profundamente atingidas pelas determinações

⁸ Após 10 anos da realização da Conferência Mundial para Todos, foi realizada no ano de 2000 a Cúpula Mundial de Educação em Dakar, no Senegal e, em 2015 em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação. Nestes encontros são renovados os “acordos” dos chamados “aliados” ou “parceiros estratégicos” expressados em instâncias financeiras e econômicas globais que se consideram habilitados para dirigir a agenda educativa mundial (UNESCO, 2001).

⁹ O toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital. Esse processo promove um enorme salto tecnológico em nível mundial, expresso na automação, na robótica e na microeletrônica. O toyotismo promove a “captura” da subjetividade do trabalhador, e opera um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de “automação” e de “auto-ativação”, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CCQ’s, programas de Qualidade Total; impondo, articulando e constituindo novas qualificações que necessita de trabalhadores qualificados e multifuncionais (ALVES, 2007).

da precarização do trabalho, o que torna sua autonomia profissional limitada quanto ao seu direcionamento ético-político.

Portanto, a supracitada autora enfatiza que existe uma precarização do e no exercício profissional dos/as assistentes sociais, como trabalhador assalariado, vendedor de sua força de trabalho e esta precarização vai desde as formas de contratação até as condições de trabalho, como na existência de atividades extras, acúmulo de funções e “jornadas ampliadas”. É neste espaço contraditório, tensionado por disputas que os espaços sócio-ocupacionais dos/as assistentes sociais se ampliam e estes/estas profissionais se inserem no âmbito da política de Educação, isso se dá, principalmente, através da requisição de grupos hegemônicos no poder do Estado brasileiro (PIANA, 2008).

Contudo, é importante ressaltar que a atuação do/a assistente social no campo da política de Educação no Brasil remonta os anos 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos que constituem a profissão. No entanto, foi a partir da década de 1990, em consonância com o Projeto Ético-Político (PEP) da profissão que a inserção deste profissional no campo da educação demonstrou um salto quantitativo significativo (CFESS, 2012).

Assim, as requisições institucionais postas para os/as assistentes sociais na política de Educação estão relacionadas à garantia de acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora no circuito da escolarização, principalmente, os estudantes que perpassam por situações referentes as mais latentes expressões da “questão social” e àquelas pertinentes as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e em seu entorno (CFESS, 2012).

Nesse interim, a categoria profissional passou a empreender várias iniciativas no que tange à regulamentação do Serviço Social na Educação. Foi implementado o Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, que “Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de Educação em cada escola”, foi encaminhado para o Senado Federal, onde tramitou em diversas comissões até novembro de 2009, quando recebeu um texto substitutivo, se transformando no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 060/2007, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica”. Aprovado em todas as Comissões do Senado, o referido PLC retornou à Câmara dos Deputados.

O PLC seguia aguardando a aprovação pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), sendo aprovado por unanimidade no dia 07 de julho de 2015, vai para o Plenário da Câmara para ser votado pelos parlamentares e, se aprovado, segue para a sanção presidencial (BRASIL, 2000) Dessa forma, se o PLC se tornar lei, contará com profissionais cuja formação possibilitará uma intervenção crítica nesta política pública. Portanto, é um tema que vem ganhando espaço no legislativo, assim como no nível federal, no plano estadual e municipal.

Entendemos que a escola não é o único lugar onde ocorre a educação, ela é apenas mais um dos espaços ou instituições onde o processo educativo acontece, portanto, a família, a Igreja, o local de trabalho, o círculo de amizades, os veículos de comunicação de massa e muitos outros são espaços de educação. Nesse sentido, o processo educativo ultrapassa a escola e se dá em uma construção processual marcada pela historicidade, pela totalidade e pela contradição, por meio da dinamicidade das relações sociais, estando presente em todas as dimensões da vida social, como constitutiva de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é determinante. Logo, o Serviço Social pensa a educação como dimensão da vida social e a compreende em sua relação com o trabalho, tomando como referência a concepção de Marx, que considera o trabalho como fundamento ontológico do ser social (CFESS, 2012).

Nessa perspectiva, percebe-se que as requisições e respostas profissionais, bem como o próprio perfil profissional dos/as assistentes sociais inseridos nesta política tem sido moldado por essa conjuntura de crise, pela precarização da política de Educação, pela precarização do seu trabalho, expressa, principalmente, nas condições e relações de trabalho cotidianas.

Dessa forma, esta dissertação adquire relevância ao abordar o exercício profissional do/a assistente social frente às atuais e profundas transformações societárias, pois, como destacam Behring e Boschetti (2016), em tempos de crise, de avanço do ideário conservador de destruição e retenção de direitos sociais, novos e também antigos desafios são postos a profissão.

Assim, ao problematizar o objeto de estudo elaboramos as seguintes indagações:

- 1) Como vem se configurando o exercício profissional do/a assistente social no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, que dispõe de uma ampla rede escolar e um significativo número de assistentes sociais inseridos/as neste âmbito?
- 2) Como o desmonte das políticas sociais, promovido pelos recentes governos, a exemplo do que tem ocorrido com a política de Educação, repercute no cotidiano do exercício profissional do/a assistente social?
- 3) Qual o perfil do/a assistente social que atua na política de Educação, e quais as implicações deste perfil para o seu exercício profissional?
- 4) Quais as condições e as relações de trabalho desses/dessas profissionais inseridos/as na política de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB?
- 5) Enfim, quais as tendências mais significativas do exercício profissional do/a assistente social no âmbito desta política?

Logo, elegemos como objetivo geral da investigação que aqui estão expostos os seus resultados, analisar o exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, e, como objetivos específicos, identificar como se configuram as requisições e respostas profissionais dos/as assistentes sociais nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB; caracterizar o perfil dos/as assistentes sociais que atuam no referido Sistema Municipal e as implicações deste perfil para o seu exercício profissional; apreender as condições e as relações de trabalho dos/as profissionais inseridos/as nesta política; e, identificar as tendências mais significativas do exercício profissional do/a assistente social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, na atual dinâmica de precarização da educação e do trabalho.

Partimos da hipótese de que o aprofundamento da crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011) do capital e, conseqüentemente, a ofensiva contra as políticas sociais, bem como, as transformações no mundo do trabalho (ANTUNES, 1999) vem inflexionado o exercício profissional do/a assistente social inserido na política de Educação, configurando tendências que vão de encontro com as competências e atribuições profissionais asseguradas na Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão do/a assistente social (BRASIL, 1993).

Buscando apreender os objetivos propostos, utilizamos o método crítico-dialético, posto que este método possibilita a apreensão do real em sua totalidade (NETTO, 2009), proporcionando uma aproximação com o objeto em sua essência, indo para além da aparência imediata em que os fenômenos se apresentam, possibilitando além de conhecer, transformar a realidade da problemática apresentada.

Para uma apreensão da realidade, segundo Lukács (1978), se faz necessário explicitar os nexos existentes entre as dimensões da singularidade, particularidade e universalidade dos fenômenos. Portanto, para o autor, a particularidade assume o caráter de mediação entre o singular e o universal, possibilitando superar a singularidade imediata dos fenômenos. Não é apenas a sua simples transposição para o pensamento, mas consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá resultar em uma síntese, o concreto pensado. Uma vez que, de acordo com Marx (1978, p. 116),

O concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Portanto, o conhecimento teórico nessa vertente é totalizante, qualquer objeto que o homem possa apreender ou criar é parte de um todo, que é mais do que a soma das partes que o constitui, é um conjunto de fatos articulados. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que dela se tem (KONDER, 1992). Logo, para conhecer essa totalidade complexa é necessário um processo dialético – teoria-prática, isto é, conhecer a prática, teorizar sobre ela e retornar, para transformá-la.

Assim, o/a assistente social deve enxergar a realidade como totalidade, bem como se apoderar da prática teórico-metodológica e histórica-social para fazer sua prática profissional com cientificidade e não somente uma mera repetição de tarefas.

A investigação realizada caracterizou-se como sendo do tipo analítica, documental, empírica e estudo de caso, o qual de acordo com Yin (2001), Triviños (1987), possibilita investigar um fenômeno contemporâneo dentro de

seu contexto real, retratando a realidade de forma completa, com maior profundidade e em suas múltiplas dimensões.

O primeiro passo que adotamos no processo investigativo foi à realização da revisão bibliográfica acerca do material já produzido a respeito da temática, proporcionando um aprofundamento teórico que norteou as reflexões fundamentadas por pensadores clássicos e contemporâneos da área do Serviço Social e da Educação, contribuindo para a estruturação do trabalho sob uma perspectiva histórica, filosófica e epistemológica de interpretação do objeto de estudo, frente às contradições e movimentações do real.

Tomamos como fundamentação teórica obras de Marx (1987; 1996; 2013), Netto (1996, 2011; 2012;), Yamamoto (2012; 2011; 2013), Behring (2016; 2015; 2008), Mandel (1982; 1990), Mézáros (2011; 2008), Almeida (2000; 2003), Guerra (2009; 2010), Leher (1998), Castelo (2008; 2012; 2013), Gonçalves (2012; 2011), Paniago (2007), Raichelis (2010; 2013), entre outros.

Ainda por meio da revisão bibliográfica utilizamos material fornecido pelo conjunto CFESS/CRESS, como: “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, em 2011, e “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” em 2010-2012.

Na pesquisa documental analisamos o atual ordenamento legal da política de Educação brasileira, priorizando documentos como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), além do PL nº 3.688/2000. No plano municipal de Educação foram utilizados os documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB (SEDUC)¹⁰ a fim de atingir os objetivos propostos.

Delimitamos como sujeitos da pesquisa os/as assistentes sociais que atuam nas escolas da zona urbana do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Nesse sentido, foi solicitado através de ofício a SEDUC, uma relação com o quantitativo dos/as assistentes sociais deste Sistema Municipal de Ensino e seus respectivos locais¹¹ de trabalho – as escolas. De

¹⁰ Conforme o documento fornecido pela SEDUC, a cidade de Campina Grande conta com 120 (cento e vinte) escolas municipais, sendo 77 (setenta e sete) na zona urbana e 43 (quarenta e três) na zona rural.

¹¹ Segue em Anexo B, um mapa georeferenciado sinalizando as escolas em que os/as assistentes sociais estavam em exercício profissional.

acordo com o documento¹² disponibilizado pela SEDUC, encontram-se na atualidade 36 (trinta e seis) assistentes sociais em exercício nas escolas municipais.

Desse universo de 36 (trinta e seis) assistentes sociais, foram excluídos 03 (três) profissionais por estarem em exercício profissional nas escolas da zona rural do respectivo município. Portanto, não fez parte da amostra da nossa pesquisa à zona rural, bem como os 03 (três) distritos de Campina Grande: Galante, São José da Mata e Catolé de Boa Vista.

Dessa forma, a nossa pesquisa foi censitária, todo o universo, e totalizou 33 (trinta e três) assistentes sociais.

Entretanto, sabemos que a realidade está em constante movimento, portanto, na pesquisa constatamos que na verdade apenas existia um total de 24 (vinte e quatro) assistentes sociais em exercício profissional nas escolas do Sistema Municipal de Campina Grande-PB. Dessa forma, durante a pesquisa verificou-se que, 04 (quatro) assistentes sociais estavam de licença¹³; outros 04 (quatro) haviam se aposentado; e, 01 (um) tinha sido transferido para outro órgão da prefeitura. Portanto, o nosso universo totalizou em 24 (vinte e quatro) assistentes sociais que estavam em pleno exercício profissional.

Portanto, a pesquisa empírica foi efetivada através da coleta de dados com a utilização de entrevista semiestruturada¹⁴ com um roteiro previamente elaborado (ver apêndice C), junto aos assistentes sociais das escolas da zona urbana do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. As entrevistas foram gravadas para que pudesse dar fidedignidade às falas dos sujeitos entrevistados, preservando dessa forma, a riqueza das informações obtidas.

Os dados foram coletados empiricamente no período de 06 de março a 25 de abril de 2017, em seguida foram sistematizados, a fim de procedermos

¹² O documento não será colocado em anexo para resguardar o sigilo dos profissionais.

¹³ 02 (dois) assistentes sociais estavam de licença por motivo de saúde; 01 (um) assistente social estava de licença porque assumiu outro emprego em João Pessoa-PB; 01 (um) assistente social não foi apresentado o motivo.

¹⁴ Nas citações das falas dos/as assistentes sociais entrevistados apresentaram a abreviação A.S., seguido do número correspondente ao roteiro de entrevista, para preservarmos suas identidades, nesse sentido, será apresentado da seguinte forma: A.S. nº 1, A.S. nº 2 [...] A.S. nº 24. Todos/todas os/as profissionais entrevistados/as assinaram o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE (ver apêndice A). O recurso do gravador foi utilizado, mediante assinatura do TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (ver apêndice B), no entanto gostaríamos de salientar que a gravação da entrevista não foi autorizada por todos os profissionais.

na sua interpretação através de aproximações sucessivas, com respaldo nos dados qualitativos, quantitativos e nos referenciais teóricos da pesquisa.

A pesquisa respeitou as normas recomendadas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, sendo submetido à Plataforma Brasil, e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017 (ver anexo A).

Portanto, acredita-se que o estudo proposto possa contribuir tanto para o fortalecimento das produções teóricas acerca da inserção do Serviço Social na política de Educação brasileira, a qual vem em escala de crescimento a partir da década de 1990, como para aprofundar o atual debate na agenda profissional sobre a temática, oferecendo subsídios para fortalecer a luta da categoria neste espaço sócio-ocupacional, bem como subsidiar, especificamente, a atuação profissional dos/as assistentes sociais do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande-PB.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, ou seja, na introdução, apresentamos uma breve discussão teórica, apontando o debate que será realizado ao longo dos capítulos, a apresentação da temática, a motivação para a escolha do objeto de estudo, a sua relevância, as questões da pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico adotado no processo investigativo e suas possíveis contribuições.

No segundo capítulo tratamos do movimento histórico da política de Educação brasileira, procurando descrever o percurso histórico de sua institucionalização, assim como, o desenvolvimento histórico do Serviço Social nessa política.

No terceiro capítulo abordamos a crise estrutural do capitalismo, suas expressões no Brasil e as requisições que o movimento de restauração do capital tem trazido para o mundo do trabalho, para as políticas sociais, mediações necessárias para se apreender a realidade do exercício profissional do/a assistente social na política de Educação.

No quarto e último capítulo, expomos os resultados da pesquisa. Ao final, apresentamos as aproximações conclusivas em que procuramos realizar uma síntese do percurso investigativo e indicar algumas tendências do exercício profissional do/a assistente social na Educação.

2 O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECUPERAÇÃO HISTÓRICA

Refletir sobre o exercício profissional do/a Assistente Social na política de Educação se faz necessário para apreender a constituição e desenvolvimento desta política e do Serviço Social em solo brasileiro. Nesse sentido, este capítulo busca tratar da referida política inserida no movimento histórico da realidade e da inserção e desenvolvimento do Serviço Social neste espaço sócio ocupacional.

2.1. Contextualização histórica da Política de Educação brasileira

O Brasil no século XVI era uma colônia de Portugal, marcado pelo latifúndio, pela escravatura, com uma economia agrário-exportadora dependente, tendo um caráter eminentemente patriarcal, centrada no senhor de engenho. Nessa perspectiva, a Educação escolarizada no Brasil teve seu processo de sistematização iniciada a partir de 1549, e por meio da Companhia de Jesus¹⁵, aos padres Jesuítas recaía a responsabilidade da propagação dos ideários cristãos e da cultura europeia, sob a educação da colônia.

De acordo com Romanelli (2007), a organização social e o conteúdo cultural difundido da metrópole para a colônia foram fatores favoráveis à ação educativa dos Jesuítas. A uma minoria de donos de terras e senhores de engenho, cabia o direito a educação e, mesmo assim, em números bem restritos, ou seja, apenas aos filhos homens não primogênitos, estando excluídas dessa minoria as mulheres (cuja educação restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas) e, aos filhos primogênitos se reservava uma preparação para a direção dos negócios da família. Percebe-se, deste modo, que a educação escolarizada destinava-se a um grupo limitado de pessoas pertencentes à classe dominante, e não havia interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna.

¹⁵ Com métodos pedagógicos rígidos, confessional e catequizante, a educação escolar implementada pelos jesuítas tinha o intuito de converter os nativos indígenas e impedir que os colonos portugueses se desviassem da fé católica, assim, de acordo com Aranha (1996), a educação nesse momento assumiu o papel de agente colonizador.

O conteúdo cultural que os padres transmitiam na colônia era modelado na metrópole, ou seja, numa tradição escolástica, literária, com desinteresse pela ciência, fechada ao espírito crítico e de análise, a pesquisa e a experimentação. Sendo assim, o ensino ministrado por esses padres era “desinteressado, destinado a dar a cultura geral básica, uniforme e neutro, sem a preocupação de qualificar para o trabalho” (ROMANELLI, 2007, p. 34), estava distante da realidade da colônia e não trazia nenhuma contribuição para modificar as estruturas da vida social e econômica do Brasil porque, de acordo com a autora,

[...] as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 2007, p. 34).

Sabe-se que naquele período, a massa populacional se concentrava na zona rural, e as técnicas de cultivos necessárias para a produção não exigiam preparação para o trabalho, portanto, não era necessário nenhum grau de alfabetização para o exercício de tais atividades. Dessa forma, a educação escolarizada por muito tempo não despertou o interesse dessa população rural. Percebe-se que, a educação literária e humanista propagada pelos padres jesuítas¹⁶, não desenvolvia o pensamento crítico da realidade da colônia e, estava destinada para uma minoria de indivíduos que não trabalhavam, para os considerados “desocupados sociais” (ROMANELLI, 2007, p. 34), para os que não exerciam atividades manuais. À vista disso, é importante lembrar que o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus, no Brasil, foi a obra de catequese, mas, aos poucos foi dando maior ênfase à educação da elite, alijando a massa da população, então, foi com esta característica que a educação jesuítica se firmou e sobreviveu em solo brasileiro.

¹⁶ A educação elementar foi ministrada para a população indígena e branca em geral, exceto para as mulheres; a educação média para os homens da classe dominante, da qual uma parte continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal; e a educação superior religiosa destinada só para os sacerdotes. A população escolar que não fosse seguir a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, com o intuito de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, portanto, o povo era excluído do acesso a essa educação (ROMANELLI, 2007).

Já é consenso entre os estudiosos do tema que ao longo da história da educação brasileira tem-se a constituição de um processo dualista de educação, ou seja, para a elite, uma escola de formação, que pode se estender até os graus superiores, enquanto para a massa popular, restavam às escolas que ensinavam noções de ler e escrever e o encaminhamento para uma profissionalização. Verifica-se, portanto, desde o início, que o sistema educacional foi organizado, e estruturado de forma excludente e seletiva.

No século XVIII, mais precisamente em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas do país, em virtude de disputas de poder no âmbito político, ideológico e econômico. Essa expulsão foi promovida pelo Marquês de Pombal, que logo em seguida instaurou inúmeras mudanças no sistema educacional brasileiro, bem como reorganizou toda estrutura administrativa de ensino jesuíta que perdurava a mais de 210 anos no país.

A partir de 1808 uma mudança estrutural ocorreu no Brasil para atender as necessidades da família real que aqui aportava. No plano econômico foram implementados diversos planos de modernização, como a expansão do comércio interno e externo, através da abertura dos portos, incentivos à indústria, dentre outros. Em relação ao sistema educacional houve a criação de diversas instituições educativas e culturais com o surgimento dos primeiros cursos superiores (ainda não era universidade), a implantação da Academia Real Militar, Academia Real da Marinha, Escolas de Direitos e de Medicina, a construção de uma Biblioteca Real, assim como o desenvolvimento de um Jardim Botânico e de uma Imprensa Régia. Ressaltamos que nesse momento histórico o foco educacional da época era a profissionalização, as escolas assumiam natureza técnica e militar.

Nesse sentido, salientamos que todo este aparato tinha o objetivo de formar uma pequena classe – a elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, como sublinha Romanelli (2007), a qual viria a ser a classe dirigente do Brasil. Portanto, existia uma preocupação exclusiva com a criação do ensino superior, e total despreocupação, até o abandono com os demais níveis de ensino. Dessa forma, podemos observar que a importância dada à educação no período monárquico estava diretamente ligada à necessidade que o país tinha de preencher o quadro geral da administração pública e da política. Ressaltamos que em praticamente três séculos de colonização (1500-1822), os

portugueses construíram um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, mas em compensação, haviam também deixado um povo analfabeto e escravo, com uma economia de monocultura e latifundiária, e um Estado absolutista, onde algumas pessoas exerciam poderes absolutos sobre a sociedade.

No ano de 1822, D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, outorgou, em 1824, a primeira Constituição Federal brasileira, instituindo em seu Art. 179 que a educação primária seria gratuita para todos os cidadãos (ROMANELLI, 2007). Nesta Constituição foi acrescentada uma Emenda de número 14, no ano de 1834, e a partir de então a responsabilidade com a educação foi transferida para as Províncias¹⁷, as quais ficaram designadas de cuidar da escola elementar¹⁸. Entretanto, apesar da promulgação dessas leis, pouco foi implantado, uma vez que as províncias não possuíam nenhum tipo de estrutura financeira e técnica para custear a educação, muito menos possuíam recursos humanos suficientes e qualificados, instituindo-se, dessa forma, uma educação precária, desordenada, desarticulada e fragmentada.

Conseqüentemente, o ensino secundário nesse período foi abarcado pela iniciativa privada e o ensino primário praticamente foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas. Desse modo, de acordo com Lança (2012) para as camadas populares, a educação tornava-se algo muito improvável de ser alcançado, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar pela educação de seus filhos. Nesse sentido, Carvalho (2002) comenta que até a independência, o Brasil contava com "cerca de 3 milhões de escravos", sendo que a população era de aproximadamente "5 milhões [...], era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos" (Ibid., p. 19). O autor demonstra, ainda, que meio século

¹⁷ O Ato Adicional de 1834 promoveu a descentralização do ensino, delegando as Províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária pública, sendo excluídas de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito. "Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) ao ensino primário e secundário. Ao poder central se reservou o direito de promover e regulamentar a educação no Município e educação de nível superior, em todo Império, enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições" (ROMANELLI, 2007, p. 39).

¹⁸ Escola elementar hoje é chamada de Educação Básica, que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (ROMANELLI, 2007).

após a independência, em “meados de 1978, apenas 16% da população brasileira era alfabetizada” (Ibid., p. 23).

Com a queda da monarquia e a implantação da República, a partir de 1889, ocorreu a transição de uma sociedade baseada na exportação rural-agrícola para a urbano-comercial. Então, com a elaboração da Constituição de 1891, instaura-se no Brasil um regime presidencialista e representativo, no entanto, os protagonistas reais do sistema político nesse período foram os grupos oligárquicos estaduais, cujo poder econômico, social e político centrava-se nos grandes proprietários de terras – os coronéis. Esse período é também conhecido como República das Oligarquias, por ter sido marcado por governos ligados ao setor agrário, que se mantinham no poder de forma alternada, a “política do café com leite” - São Paulo ou Minas Gerais (ROMANELLI, 2007). Posteriormente, a quebra dessa troca de governo provocou a Revolução de 1930 e marcou o fim da República Velha. Lembremos que após a proclamação da República, em 1889 ocorreu a separação formal entre Estado e Igreja Católica, ficando estabelecido um Estado não confessional, que sob o regime da liberdade religiosa igualou a Igreja Católica a outras instituições religiosas.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, a partir da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, desencadeou a crise do poder oligárquico escravista. Logo, com o fim da escravatura no Brasil e a configuração de trabalhadores libertos, houve um aumento do pauperismo e das desigualdades sociais. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil trouxe a necessidade de trabalhadores livres, os quais passaram a reivindicar por educação. Em outras palavras, as atividades rurais não exigiam nenhum preparo escolar para o trabalho, mas a partir do desenvolvimento do capitalismo e a abolição formal da escravidão, veio à tona a necessidade de trabalhadores minimamente qualificados para o trabalho, como forma de obter recurso humano necessário ao desenvolvimento capitalista (ROMANELLI, 2007).

Convém salientar que o período de transição da economia capitalista brasileira produziu uma aliança entre a burguesia industrial emergente e setores da oligarquia agrária, cujo objetivo era instaurar o projeto de industrialização e urbanização dependente ao capital estrangeiro. Para o crescimento econômico, observa-se que a forma de dominação da burguesia

estava atrelada aos procedimentos autocráticos “herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos que deveriam ser instituídos [...]” (FERNANDES, 1981, p. 207).

De acordo com Fernandes (1981) naquele momento, o “Estado era visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes” (Ibid., p.73), o que passou a ser uma forte característica da formação social e política brasileira, assim como da formação do Estado nacional brasileiro. Dessa forma, o Estado brasileiro se formou sob uma forte ambiguidade: entre o liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes.

No âmbito da educação o projeto político no período Republicano previa uma educação para todos, mas a escola ainda conservava dois princípios opostos - uma educação voltada para a elite (continuidade dos estudos, preparação para o curso superior) e a outra voltada para o povo¹⁹ (grau médio) (ARANHA, 2006). Portanto, para Libâneo (2012) e Romanelli (2007) mesmo que o Estado tenha iniciado discussões acerca da educação popular, o “dualismo perverso” aparece como uma produção histórica no contexto brasileiro. Dessa forma, compreendemos que a melhor formação (escola) seria para a classe dominante, a qual iria comandar e controlar toda ordem econômica e social, e para as demais classes uma escola desqualificada cujo objetivo é a domesticação.

No Brasil, ocorreram diversas iniciativas de reformas²⁰ da educação, destacando-se a Reforma Educacional promovida por Benjamin Constant, que procurou romper com a antiga tradição do ensino humanístico, trazendo como princípios a liberdade do ensino, a laicidade, e a gratuidade da escola primária, com a pretensão de formar os estudantes para os cursos superiores. Essas reformas atingiram também o Ensino Médio e Superior, ampliando as oportunidades educacionais para todo o país, no entanto, todas elas incorreram

¹⁹ Povo nesse contexto é a forma de se referir a população pobre da sociedade (ARANHA, 2006).

²⁰ A primeira Reforma foi a de Benjamin Constant - 1890 a 1891, posteriormente ocorreram as reformas: Francisco Campos 1890 a 1896; Eptácio Pessoa - 1901; Rivadávia Correia - 1910 e 1914; Carlos Maximiliano - 1915, e Luiz Alves - 1925 (ROMANELLI, 2007).

ao erro de não ter o cuidado de pensar a educação a partir da realidade vivenciada no país.

Portanto, segundo Romanelli (2007), mesmo com a promulgação da primeira Constituição Federal da era republicana, em 1891, o sistema federativo de governo manteve a descentralização do ensino instituído desde o Império, ou seja, foi mantida a dualidade de sistemas - à União competia criar e controlar a educação superior, o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal e, aos Estados e Municípios competia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional²¹. Assim sendo, a descentralização forjou a construção de vários sistemas educacionais brasileiros, e não um só sistema integrado.

Esse processo ressalta Romanelli (2007), ao proporcionar autonomia dos Estados, aumentaram no plano econômico e educacional, as disparidades regionais, colocando a educação a mercê das circunstâncias políticas-econômicas locais, ou seja, aos Estados ricos e desenvolvidos economicamente, seria possível um maior investimento nessa área, enquanto aos Estados mais pobres, as dificuldades eram infinitas. Logo,

[...] esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional, foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, o que, evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica (ROMANELLI, 2007, p. 43).

Desse modo, tais medidas só reforçavam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, deixando nítida a consagração do sistema de educação dualista, que vinha se mantendo desde o Império, impossibilitando a conformação de uma política de Educação unificada para toda a nação, conservando um sistema educacional elitista, excludente e seletivo. Na realidade, coexistia uma educação destinada para a classe dominante, composta de escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, que servia como forma de promover a ascensão social e, a educação para o povo, composta pela escola primária e a escola profissional. Nesse sentido,

²¹ Ensino profissional: compreendia as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2007).

Romanelli (2007) destaca que a educação se configurou como um dos privilégios que a burguesia passou a obter com o aval do Estado.

Então, as transformações que ocorreram no mundo como a Revolução Russa (1917), a efervescência do movimento popular operário em toda Europa, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), assim como, as transformações desencadeadas no setor econômico, político e social brasileiro na vigência da Primeira República (1889-1930), trouxeram ecos para a educação nacional. Nesse sentido, a política de Educação brasileira começou a se modificar após a Primeira Guerra Mundial, a partir das mudanças no setor cultural e a emergência de uma geração de educadores disseminando a ideia da educação como direito público.

Sendo assim, os ideais em defesa da criação de um sistema organizado de educação pública, universal e gratuita para todos, tornou-se a bandeira de um dos movimentos mais importantes da época, o movimento Escola Nova (1882), que contou com a participação de importantes educadores, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho (ROMANELLI, 2007), os quais disseminavam a ideia de que a educação era direito universal, instrumento de democratização da sociedade e de formação de cidadãos. Posteriormente, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) impulsionando as discussões em torno dos problemas educacionais (PIANA, 2009).

Mesmo com as iniciativas de reformas educacionais, entre meados de 1900 a 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 75% entre as pessoas com quinze anos ou mais. Portanto, da preocupação com essa realidade iniciaram-se campanhas de disseminação das escolas primárias, com o intuito de combater o analfabetismo. Mesmo assim, permaneceu a desigualdade na educação, pois, nesse período, o ensino primário era bastante defasado, o atendimento escolar era precário, não havia nível que separasse por idade ou adiantamento, somente um professor numa sala de aula lecionava a todos os alunos do primário, o que gerou um aumento do analfabetismo, relata Ribeiro (2010).

Nesse sentido, nota-se que durante aproximadamente quatro séculos de história, de acordo com os dados do censo de 1920, o Brasil contava com cerca de "30 milhões de habitantes", e destes apenas "24% sabiam ler e

escrever" (CARVALHO, 2002, p. 65). Manteve-se, portanto, nesse vasto período a "dualidade de sistemas", ou seja, conforme já comentado, uma forma de ensino voltada para as classes privilegiadas e outra para o povo em geral (ROMANELLI, 2007).

Portanto, as transformações que ocorreram a nível mundial e que repercutiram nos setores sociais e políticos do Brasil, conforme acima referidas, levou a uma efetivação mais ampliada dos movimentos operários e, conseqüentemente, a um aumento significativo dos sindicatos, e a criação de diversos partidos políticos, entre eles o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e também da Semana da Arte Moderna em 1922 (ROMANELLI, 2007; BEHRING e BOSCHETTI, 2016). Todo esse processo balizou a luta pela participação do povo brasileiro como categoria política, sinalizando o desenvolvimento de uma consciência nacional, e produzindo condições para novas aspirações por parte da população, como por exemplo, a cultura e a educação, sobretudo, nas áreas em desenvolvimento industrial.

A crise mundial de 1929 acelerou as condições que possibilitaram a crise de superprodução do café²² no Brasil, com a queda dos preços o mercado internacional entrou em colapso, levando ao esgotamento das reservas cambiais, e o agravamento da crise das finanças públicas, levando o país a um período de sérias dificuldades. Essa quadra foi marcada pela transição de poderes no país. Segundo Romanelli (2007), aquilo que se convencionou chamar de Revolução de 1930 no Brasil como sendo o ápice de uma série de revoluções e movimentos armados (tenentismo), os quais se empenharam em promover rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica e latifundiária, significou a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil.

Nesse passo, as oligarquias insatisfeitas se reuniram apoiando Getúlio Vargas para candidato a presidência, pondo fim a Velha República. Toda ebulição política, econômica e social resultou na instauração do governo provisório de Getúlio Dornelles Vargas, que permaneceu no poder por 15

²² O Estado abandonou a política de defesa de preços e subsídios aos produtores de café (ROMANELLI, 2007).

anos²³ (1930-1945). Ao assumir o governo nos anos 1930, Vargas passou a adotar medidas para o país conseguir emergir da crise instaurada desde 1929, passando a impor restrição das importações dos bens de consumo, fato que possibilitou o desenvolvimento do setor industrial nacional. A substituição das importações resultou no fortalecimento de grupos econômicos, a nova burguesia urbano-industrial, promovendo mudanças no poder do Estado, em especial, na dimensão política e social. Dessa forma, o país foi assumindo uma política de industrialização. Em decorrência do desenvolvimento industrial ocorreu uma grande emigração da zona rural para a zona urbana, fazendo crescer o operariado urbano nos grandes centros urbanos e, ao lado dos aristocratas e latifundiários do café, emergiu uma burguesia financeira e industrial.

Portanto, a partir dos anos 1930, as ações do Estado nos domínios educacionais foram marcadas pelo governo Vargas, que imediatamente passou a estabelecer atos normativos para a educação pública brasileira, criando no mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde Pública. O então Ministro Francisco Campos implantou reformas que ficou conhecida por Reforma Campos – integração entre a escola primária, secundária e superior, introduzindo o ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo, as quais se efetivaram através de uma série de decretos²⁴. Nessa mesma década, em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado ousado para a época por conter ideias democráticas. Em seu bojo estava uma proposta de reconstrução do sistema educacional brasileiro, visando uma política educacional a ser implantada em programa de âmbito nacional, portanto, o manifesto defendia e propunha uma educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado. Dessa forma, “a educação constituiria a mola da democratização da sociedade” (ARANHA, 1996, p. 209).

²³ O governo de Vargas foi marcado por períodos instáveis de 1930 a 1937, e uma ditadura de 1937 a 1945 (ROMANELLI, 2007).

²⁴ “Decreto nº 19.850/31 - Cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851/31 - Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852/31 - Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890/31 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158/31 - Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências, e o Decreto nº 21.241/32 – Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário” (ROMANELLI, 2007, p. 131).

É oportuno lembramos que até esse momento não existia uma estrutura de ensino no Brasil com base em um sistema nacional, o que existia eram sistemas estaduais de educação, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Logo, foi essa Reforma Campos que trouxe pela primeira vez, uma reformulação profunda na estrutura do ensino e foi imposta a todo território nacional. Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-1930, que, pela primeira vez no Brasil, foi concebida a ideia de um Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, no período compreendido entre 1889 a 1930 o quadro do sistema educacional brasileiro pouco se alterou; o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados padrão²⁵ para o país, e também não conseguiu atender aos anseios de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo.

Então, a partir da Constituição de 1934, foi elaborado, pela primeira vez, todo um capítulo voltado para a Educação – Cap. II, nele a educação passou a ser regulamentada como “direito de todos, obrigação da família e do Estado, devendo ser ministrada no nível primário de forma integral e gratuita, e com frequência obrigatória e extensiva a adultos” (BARBOSA, 2015, p.101), nesse momento a educação passava a ser vista como um direito de todos. Devemos ressaltar que os progressos na área educacional inseridos na Carta Magna de 1934, ocorreram em virtude dos debates em torno da educação, que vinha acontecendo naquele período histórico. Da mesma forma, se verifica que mesmo com a expansão das escolas públicas naquele período, persistiam os altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, fatores preocupantes para um país que buscava o desenvolvimento (ROMANELLI, 2007).

Adentrando o período do Estado Novo (1937) surgiu a necessidade de qualificação de mão-de-obra para que atendesse as exigências da nova realidade em vigência. Havia então, neste contexto, uma urgência em definir como desenvolver a profissionalização da massa trabalhadora, e quais instituições promoveriam tal profissionalização. Nesse sentido, Romanelli (2007, p. 39) afirma que este fato se deu em decorrência das novas

²⁵ Ateneu do Rio Grande do Norte (1825), Liceu da Bahia e da Paraíba (1836), Colégio Pedro II (1837) (ROMANELLI, 2007).

necessidades dos setores industriais, os quais passaram a exigir trabalhadores minimamente qualificados “como forma de obter recurso humano necessário ao desenvolvimento, para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia”.

Para a citada autora, no entanto, o dever do Estado para com a educação foi colocado em segundo plano na Constituição de 1937. Assuntos relacionados à educação entraram numa espécie de hibernação, partes das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foram descaracterizadas pela nova Constituição do Estado Novo. A gratuidade passou a ser de caráter parcial, podendo ser exigida uma contribuição moderada para a escola. Então, naquele momento, o que foi colocado como primeiro dever do Estado em relação à educação foi o ensino vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas.

Sendo assim, constata-se a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não podiam arcar com os custos do ensino privado, o que demonstrava uma política educacional totalmente discriminatória e conseqüentemente excludente, ou seja, aos pobres era oferecido ensino profissionalizante e aos ricos cabia o privilégio de frequentar uma escola secundária voltada à formação intelectual. Nessa Constituição de 1937 prevaleceu a hegemonia da religião católica.

Dessa forma, a Constituição de 1937 absorveu parte da legislação instituída pela Reforma Campos (implantada a partir de 1931), e introduziu o ensino profissionalizante, tornando obrigatório para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados (PIANA, 2009; ROMANELLI, 2007). O foco, naquele período, era, primeiramente, preparar os filhos dos operários para as indústrias, e este fato se concretizou como veremos mais adiante, a partir da década de 1942, com a Reforma Capanema. Portanto, de acordo com Romanelli (2007) e Saviani (1996), a educação no Brasil sempre esteve diretamente ligada ao processo de desenvolvimento do país, respondendo as necessidades criadas pela expansão econômica, processo este que será perpetuado ao longo das décadas, e que pode ser visualizado até os dias atuais.

Observa-se que no decorrer da Segunda Guerra Mundial²⁶ surgiu a necessidade de preparação de técnicos e especialistas para o emergente mercado de trabalho brasileiro, explicitando a importância de mão de obra cada vez mais qualificada para o trabalho, e para atender a esta demanda foi realizada uma nova reforma na educação brasileira, conhecida como Reforma Capanema²⁷. Essa reforma teve seu início no ano de 1942 e adentrou o Estado Novo (1946), instituindo as Leis Orgânicas do Ensino Secundário²⁸, formadas por uma série de Decretos Leis, os quais estruturavam o ensino industrial, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e reformulavam o ensino comercial, assim como promoviam mudanças no Ensino Secundário.

Posteriormente, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, este nível de ensino foi organizado através de Diretrizes Gerais²⁹ e continuou a ser de responsabilidade dos Estados. A referida Lei sistematizou o Ensino Primário Supletivo (com duração de dois anos, destinado aos adolescentes a partir dos 13 anos de idade e aos adultos), o Ensino Normal, o Ensino Agrícola, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e também deu viabilidade para a elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1947, entretanto, sua aprovação pelo Congresso ocorreu apenas em 1961 (LDB - Lei nº 4.024/61). Portanto, com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só manteve como acentuou o dualismo, que distinguia a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares, que era direcionada para o trabalho.

Contando com o apoio de Vargas para as eleições democráticas ocorridas no ano de 1945, toma posse como Presidente do Brasil Eurico Gaspar Dutra (1946-1951). Em seu governo uma nova Constituição Federal foi promulgada, em 1946, que se caracterizou por ser democrática e liberal, pondo

²⁶ Com a justificativa do engajamento do país na II Guerra Mundial surgiu a primeira campanha assistencialista de âmbito nacional a partir da criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

²⁷ Gustavo Capanema foi ministro da Educação entre 1934 e 1945 (ROMANELLI, 2007).

²⁸ A Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei nº 4.244/42; do Ensino Industrial - Decreto-Lei 4.073/42; SENAI - Decreto-Lei 4.048/42; do Ensino Comercial - Decreto - Lei nº 6.141 de 28.12.43 (SAVIANI, 2003).

²⁹ Organizou o Ensino Primário a nível nacional - Decreto-Lei 8.529/46; do Ensino Normal - Decreto-Lei 8.530/46; do Ensino Agrícola - Decreto-Lei 9.613/46 SENAC - Decretos-Leis 8.621/46 e 8.622/46 (SAVIANI, 2003).

fim aos instrumentos repressivos criados durante o Estado Novo. O governo Dutra estreitou os laços de amizade e de dependência econômica com os Estados Unidos da América (EUA) em um contexto internacional marcado pelo início da “guerra fria”³⁰.

Nesse período surgiu a Fundação Leão XIII, que, conforme Lamamoto e Carvalho (2013) foi a primeira grande instituição assistencial com objetivo explícito de atuação ampla sobre os habitantes das grandes favelas no Rio de Janeiro, contando com forte apoio do Estado e da Igreja Católica. Na referida instituição, o Serviço Social passou a ter responsabilidade por todas as atividades fora do campo médico - Serviço Social de Casos Individuais, Auxílios, Recreação e Jogos, e Educação Popular.

Ao final do seu mandato, o Marechal Dutra sofreu uma grande derrota eleitoral para Getúlio Vargas, que voltou a presidência para governar de acordo com os preceitos da Constituição Federal de 1946, ou seja, “democraticamente”.

Getúlio Vargas retorna à presidência do Brasil (1951-1954) “nos braços do povo”, amparado por grande parcela da população em 1951, embora não mais tivesse plenos poderes como no Estado Novo. A tendência de sua nova gestão foi a de centralização, impulsionando a industrialização a partir de financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), criado em 1952. Coube a esse governo, a retomada do investimento em indústrias pesadas e a criação de empresas estatais, como a Centrais Elétricas do Brasil S.A. (ELETROBRÁS), e a Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRÁS), que impulsionou a lógica desenvolvimentista e acrescentou o teor nacionalista a esse campo de realizações, buscava-se, portanto, a construção de uma nação mais moderna e desenvolvida (ROMANELLI, 2007).

Ao contrário do que ocorrera no seu primeiro governo, não existia mais uma intensa preocupação com o investimento e o fortalecimento de uma política voltada para a educação, embora persistissem os velhos problemas com a educação - analfabetismo, reprovação e evasão escolar, e permanecessem as discussões envolvendo diferentes concepções de educação e modelos públicos (defendidos pelos escola-novistas) e privados

³⁰ O início da “guerra fria” entre EUA e a União Soviética levou o Brasil a se posicionar a favor dos americanos, rompendo relações com os soviéticos.

(defendidos pelos católicos). Contudo, em 1953, ocorreu a separação entre as ações da educação e da saúde, com a Lei nº 1.920, que estabeleceu especificidade ao Ministério da Educação e Cultura (ROMANELLI, 2007).

O Presidente Vargas suicidou-se em 1954, instaurando-se uma crise política que se estendeu para todas as áreas no país, deflagrando alta na inflação, desemprego, deterioração das relações de trabalho, devido aos baixos salários e as péssimas condições de trabalho oferecidas, além da ausência de políticas públicas que visassem à integração das diferentes regiões do país.

Com o suicídio de Vargas, foram realizadas novas eleições e tomou posse como Presidente do Brasil Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) (1956-1961) e seu vice João Goulart, trazendo como lema de campanha “50 anos em 5”, no qual defendia a ideia de desenvolvimento econômico e progresso. Esse período foi demarcado pelo desenvolvimentismo, quando o Estado implantou a proposta para o crescimento econômico acelerado e continuado, buscando superar o “subdesenvolvimento e o atraso” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p. 359). Esse Governo contou com o apoio da burguesia industrial e da burguesia agrária, confirmando a aliança de uma política econômica nacionalista com a internacional, ou seja, com a participação de investimentos de capitais estrangeiros, introduzindo a indústria de bens de consumo e filiais de indústrias internacionais.

O Plano de Metas desse governo, além do desenvolvimento industrial, visava à construção de uma infraestrutura que incluía estradas, transportes, redes de energias e a construção de Brasília, no entanto, para essa série de construções seria necessário à abertura ao capital estrangeiro, na forma de empréstimos e de investimentos. A princípio, a educação não foi contemplada por esse Plano de Metas, fato que só ocorrera posteriormente e com vistas para o desenvolvimento. Dessa forma, para a educação da população foi introduzido o Desenvolvimento de Comunidades (DC)³¹, e o ensino de segundo grau voltou-se para a formação profissional, a fim de atender às fábricas que se instalavam no Brasil. Esse governo procurou expandir e modernizar as

³¹ Perspectiva sistematizada e divulgada pela ONU como uma estratégia, um método empregado para atuar junto à população promovendo a integração dos esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

universidades com vistas à formação da força de trabalho mais especializada, necessária ao projeto modernizador conservador que se instaurava.

Foi justamente no âmbito da ideologia desenvolvimentista instaurado no país, que podemos visualizar o crescimento de programas sociais, sendo o DC, no governo de JK, o mais significativo para o Serviço Social³² nesse período. Posteriormente, a questão agrária tornou-se um tema de grande importância, abrindo espaço para o surgimento do Serviço Social Rural, portanto, o período demarcado entre as décadas 1940 e 1960 pode ser caracterizado por altas taxa de crescimento econômico e principalmente pela influência norte-americana em solo brasileiro.

Sendo assim, as ideias desenvolvimentistas possibilitaram a realização de convênios do Brasil com os EUA, para incentivar o desenvolvimento do país em diversas áreas, assim como, nas áreas rurais através da disseminação de programas que trouxessem a modernização e fixassem o homem no campo, dessa forma, os/as assistentes sociais influenciados pelas transformações do cenário brasileiro e internacional, avançaram na ação político-social a partir da proposta de intervenção de conteúdo metodológico DC. Portanto,

[...] o quadro econômico-social do final dos anos cinquenta, em plena alavancagem da industrialização pesada, colocava demandas de intervenção sobre a “questão social” que desbordavam amplamente as práticas profissionais que os Assistentes Sociais brasileiros estavam cristalizando como próprias da sua atividade (basicamente concretizadas nos “processos” das abordagens individual e grupal). Onde, já então, o empenho profissional para desenvolver outras modalidades interventivas, com a assunção da abordagem comunitária enquanto outro “processo” profissional (NETTO, 2011, p. 137).

Ao final do período de governo de JK foram expostas as contradições geradas a partir do crescimento econômico, demonstrando a crescente concentração de renda, a inflação, e a conseqüente queda dos salários dos trabalhadores. Diante desse quadro, a classe trabalhadora iniciou um processo

³² Sobre o assunto consultar: AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

de reivindicações por melhores condições de vida, e os movimentos sociais³³ foram marcados pela presença e interesse dos intelectuais, políticos e estudantes que favoreceram o engajamento do povo na participação política e na tomada de consciência dos problemas vividos pelo Brasil.

De acordo com as autoras Oliveira e Motta (2010), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) foi um dos organismos internacionais responsável pelo processo de produção e difusão da ideologia do desenvolvimento nos anos de 1950-1960, produzindo a base teórica para definição de políticas econômicas, juntamente com o BM responsável por financiar os investimentos em infraestrutura visando à modernização dos setores produtivos, tidos como atrasados e também responsável por orientar reformas sociais.

No ano de 1960, Jânio da Silva Quadros foi eleito Presidente do Brasil através do voto direto. Sem vínculos com as tradicionais forças políticas do país, o direcionamento do seu governo apontava para os interesses populares, o que desagradou muito os setores conservadores da sociedade brasileira, os políticos de direita e as Forças Armada brasileira. Então, esse governo implementou uma política de reformas fundamentadas no desenvolvimentismo e na defesa dos valores morais do humanismo cristão, seguindo essa mesma linha ideológica, preparou os programas e projetos assistenciais e institucionais do seu governo.

Sendo assim, o governo de Jânio Quadros passou a enfrentar pressões de grupos representados por banqueiros e das grandes indústrias comprometidas com o capital internacional, além de uma crise econômica, da baixa popularidade e, em apenas sete meses após seu início de governo, o Presidente renunciou ao seu cargo em 1961.

Com a renúncia de Jânio Quadros tomou posse o Presidente João Belchior Marques Goulart - "Jango" (1961-1964), trazendo para seu governo o Programa de Reforma de Base e abertura às organizações sociais. Esse governo trouxe inovações com a reforma agrária, objetivando a divisão dos

³³ Temos como exemplo os movimentos: Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), dos Centros de Cultura Popular (CCP), erradicação do analfabetismo, Movimento Estudantil, Ação Popular etc. São movimentos que expressavam a vontade dos setores sociais de levar a educação a quem não tinha acesso às escolas, todos esses movimentos foram extintos com o golpe de 1964. Ligas Camponesas (BARBOSA, 2015; PIANA, 2009).

grandes latifúndios; a reforma eleitoral, permitindo o voto dos analfabetos; bem como a reforma universitária, que visava à ampliação de vagas nas universidades públicas; além da reforma tributária, e a reforma política.

Este governo propunha também um novo modelo econômico contrário à internacionalização da economia, instaurando, assim, um movimento nacionalista a favor das mudanças de base. Portanto, estudantes, organizações populares e trabalhadores ganharam espaço nesse momento, trazendo preocupação para os empresários, banqueiros, Igreja Católica, os militares, e a classe média, porque todos temiam uma guinada do Brasil para o lado socialista. Vale lembrar que neste período o mundo vivia o auge da “guerra fria” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013; ROMANELLI, 2007).

Desse modo, os movimentos sociais que já se destacavam no final do governo de JK, alargaram sua participação em mobilizações, em greves, na organização de assembleias, na criação de sindicatos rurais, na promoção de ligas camponesas e no fortalecimento das organizações sindicais. Esses movimentos incorporaram, a partir deste momento, a luta pela educação pública (democratização da educação), destacando-se nesse processo o Movimento de Educação de Base³⁴ (MEB), Movimento pela Escola Pública e o Manifesto dos Educadores. Salientamos que foi nesse governo que ocorreu a regulamentação, após treze anos de tramitação no Congresso, da primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 1961 (LDB/61); e o primeiro Plano Nacional da Educação³⁵ (PNE) em 1962.

Portanto, a ênfase dada ao desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista. Enquanto o

³⁴ Teve como objetivo desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas em rádios católicas, porém, em 1963, expandiu seus objetivos, entendendo a educação de base como processo conscientizador das classes populares, para isto foi utilizado o método Paulo Freire (ROMANELLI, 2007). De acordo com Piana (2009) Paulo Freire instaurou um novo método pedagógico de alfabetização que visava um processo de conscientização e de participação política por meio da aprendizagem das técnicas da leitura e da escrita. Portanto, o método Paulo Freire fundamentava-se na prática pedagógica não diretiva, que consistia em passar o homem da condição de objeto para a de sujeito.

³⁵ O Plano Nacional de Educação de 1962 não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação (BARBOSA, 2015).

desenvolvimento caminhava fundamentalmente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próximas da mentalidade pré-capitalista (SAVIANI, 2005).

Devemos chamar a atenção para o fato de que a partir do ano de 1963, de acordo com Bastos (2016), o Banco Mundial (BM) começou a contemplar o setor educacional brasileiro com empréstimos para financiar a expansão da educação técnica e vocacional em vários níveis, assim como incentivou a expansão do ensino secundário. O autor salienta que o BM procurou priorizar uma educação de baixo custo e que estivesse estritamente voltada para a formação de mão-de-obra necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico. Corroborando, pois, para que de fato a educação continuasse dualista, excludente direcionada para os setores de desenvolvimento do país.

Ao adentrar o período da história brasileira de 1964 a 1985, conhecido como período ditatorial, o qual foi denominado por Netto (2011) de “ciclo da autocracia burguesa”³⁶, que expressou interesses de civis e militares com apoio do empresariado industrial e da classe burguesa, podemos observar o direcionamento do país para um cenário tecnocrata e centralizado, fundamentado no poder executivo, contrário ao populismo. Nesse período todos os direitos constitucionais foram suprimidos, os meios de comunicação foram censurados, restando perseguições de ordem política, prisões, torturas, com forte utilização do aparato policial militar, sendo interrompidas instituições democráticas com evidente violação dos direitos civis e políticos. Violação que afetava

³⁶ O período da “autocracia burguesa” é considerado por Netto (2011) como sem precedentes na história do Serviço Social, pelo desenvolvimento que a mesma alcançou. O ciclo autocrático burguês recobre três lustros - de abril de 1964 a março de 1979: do golpe à posse do general Figueiredo. Florestan Fernandes desenvolveu a teoria da “autocracia burguesa”, e explica que o Estado burguês brasileiro constitui-se como uma autocracia, restringindo a sociedade civil e a nação por ele reconhecidas aos estratos burgueses e seus movimentos políticos e sociais, excluindo politicamente a enorme massa popular, e interditando a ascensão dos trabalhadores, em particular, e as classes oprimidas, em geral, à condição de sujeito político. Como resultado histórico da incapacidade burguesa de enfrentar a pressão externa, exercida pelo imperialismo e pelas nações capitalistas centrais, e a pressão interna, exercida pelos estratos proletários urbanos e rurais cada vez mais socializados e ampliados em razão do próprio desenvolvimento capitalista, a “autocracia burguesa” baseou-se na conciliação entre as novas e as antigas classes dominantes, e destas com o imperialismo, desenvolvendo-se organicamente como um movimento auto-defensivo e contra-revolucionário que se reproduziu historicamente tanto no Estado Novo (1937-1945), na Ditadura Militar (1964-1985), como no período chamado de “República Populista” (1945-64) (FERNANDES, 1981).

visceralmente os direitos sociais. Os movimentos sociais foram severamente reprimidos, perdendo força de mobilização.

No setor econômico, o Estado autoritário encerrou o desenvolvimentismo, e passou a desenvolver um projeto centrado na penetração ainda maior do capital estrangeiro e no endividamento externo. Dessa forma, foi possível ao setor industrial e de serviços se modernizarem. Entretanto, essa estratégia, ao garantir o desenvolvimento do país terminou favorecendo uma pequena camada da população, incentivando fortemente a acumulação privada nacional e promovendo o aprofundamento da concentração de renda, ao mesmo tempo em que proporcionou o aumento da inflação, e a diminuição dos salários para a classe trabalhadora, gerando um contexto de tensões sociais, dificuldades para o trabalhador para se inserir no mercado de trabalho, proliferação de favelas na zona urbana etc. Nesse contexto, o governo civil-militar, ao incentivar o crescimento industrial do país, viabilizou o início do processo de privatização da máquina estatal.

No que se refere à educação, Netto (2011) destaca que no primeiro momento da “autocracia burguesa” foram implantados programas de Desenvolvimento de Comunidade, tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)³⁷, como resposta do Estado ao problema do analfabetismo no país. Esse programa foi extinto em 1985 e no seu lugar foi criado a Fundação Educar, que tinha o objetivo de promover programas de alfabetização e de Educação Básica não formal, direcionados a pessoas que devido ao alto índice de pobreza foram excluídas do acesso à escola, entretanto, em 1990, no governo de Fernando Collor, a Fundação foi extinta. Uma nova Constituição Federal foi promulgada em 1967, logo em seguida foi posta em prática diversas reformas do período ditatorial. Naquele momento, o debate popular arrefece, mesmo assim, o Estado militar amplia o sistema de ensino, inclusive o Ensino Superior, criando agências de apoio à pesquisa e a Pós-graduação.

Para o supracitado autor, no segundo momento da autocracia burguesa, de 1968 a 1974, ocorreram inúmeras manifestações estudantis para denunciar a falta de verbas para a educação e a oposição ao projeto de privatização do

³⁷ Segundo Netto (2011, p. 61), “o MOBRAL foi criado pelo decreto-lei 5.379 em 1967, mas só foi ativado a partir de 1970”.

ensino público. Logo em seguida, o governo passou a proibir qualquer tipo de manifestações e reuniões, entrando em cena uma era vigiada e punitiva com o Ato Institucional nº 5³⁸ (AI-5), que retirava todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concedendo ao Presidente da República poderes para atuar como executivo e legislativo. Salientamos que no pós 1968 foi implantada a assistência ao estudante, por diferentes órgãos do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Saúde³⁹.

Saviani (1996) nos mostra que naquele contexto da ditadura, mais precisamente em 1971 foi posto em curso uma reforma na política de Educação, com a Lei nº 5692/71⁴⁰ (regida pela LDB/61), trazendo dentre seus objetivos a reforma no ensino de 1º e 2º graus, com ênfase na ampliação dos cursos técnicos, evidenciando a necessidade da educação propiciar profissionalização, que contribuísse para o aumento da produtividade econômica do país, ou seja, uma reordenação visando sua adequação ao processo de aceleração modernizadora, que estava em andamento no país. Logo,

[...] a grande mudança operada pelas leis de reforma foi de ordem política, isto é, sua função foi criar um clima favorável, removendo os óbices com o fim de garantir a continuidade do processo socioeconômico. E a organização escolar brasileira vem refletindo com relativa fidelidade as tendências dominantes no plano socioeconômico. Isto é válido inclusive para a elaboração da própria legislação de ensino [...] (SAVIANI, 1996, p. 162).

³⁸ “Suspende a garantia *do* habeas corpus para determinados crimes; dispõe sobre os poderes do Presidente da República de decretar: estado de sítio, nos casos previstos na Constituição Federal de 1967; intervenção federal, sem os limites constitucionais; suspensão de direitos políticos e restrição ao exercício de qualquer direito público ou privado; cassação de mandatos eletivos; recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; exclui da apreciação judicial atos praticados de acordo com suas normas e Atos Complementares decorrentes; e dá outras providências” (BRASIL, 1968).

³⁹ Fundação de Material Escolar - FENAME, que incluía o Programa de Livro Didático; o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - INAN, de 1972, e o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante - INAE, de 1981, fundado a partir da Campanha Nacional de Alimentação Escolar - CNAE (BARBOSA, 2015).

⁴⁰ A lei nº 5692/71, divide o ensino em níveis: 1º nível, Ensino Fundamental obrigatório (oito anos de duração); 2º nível, escola de 2º grau - ensino de educação geral e profissionalizante (quatro anos de duração); 3º nível, ensino superior profissionalizante (4 a 5 anos de duração). Com essa lei houve a fusão do primário e ginásio, instituindo-se o ensino profissionalizante, o conteúdo foi separado, o ensino obrigatório passou de quatro para oito anos (SAVIANI, 1996).

Portanto, a reforma preconizada pela Lei nº 5692/71 expressava claramente os preceitos introduzidos pelo BM, a partir de 1963, para o setor educacional brasileiro, confirmando que a educação brasileira passou a responder às necessidades do mercado (BASTOS, 2016; ROMANELLI, 2007; SAVIANI, 1996; LANÇA, 2012), processo desencadeado desde a institucionalização da educação no país. Nesse sentido, a perspectiva tecnicista da educação se expressou pela adoção do conceito de Capital Humano⁴¹, com orientação do BM, a partir da década de 1970.

Sendo assim, de acordo com Netto (2011) não podemos pensar separadamente a reforma universitária, da reforma do Ensino Médio, porque foi uma estratégia para implementação da política de Educação congruente com a concretização do modelo econômico da ditadura. Dessa maneira, a reforma universitária no regime civil-militar teve no acordo, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (MEC/USAID), para assessoramento de técnicos americanos aos técnicos brasileiros, a prova mais concreta de uma política educacional atrelada aos interesses externos e aos grupos dominantes capitalistas.

Com efeito, as medidas racionalizadoras impostas com a reforma universitária foram: “departamentalização, regime de créditos, instituição do ciclo básico, vestibular unificado, fragmentação do grau acadêmico de graduação, institucionalização da Pós-graduação⁴²” (NETTO, 2011, p. 62), introduzindo, pois, a burocratização no Ensino Superior, seguindo a lógica

⁴¹ O termo capital humano surgiu pela primeira vez em 1961, em um artigo de revista sobre economia, cujo autor era americano Theodore W. Schultz (Nobel de Economia). Esse autor se refere ao capital humano como o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico, portanto, a teoria do capital humano articula a ideia de capacitação para o trabalho, destacando as estratégias individuais para melhorar a qualificação dos trabalhadores, e assim garantir maior produtividade. O aumento da produtividade e o próprio crescimento econômico eram explicados com base na capacidade gerencial, na intensidade do trabalho, na eficiência das políticas econômicas e mesmo pela incorporação do progresso técnico. Assim, o investimento em educação, ao aumentar a qualidade da força de trabalho, propicia ganhos de produtividade e o aumento da criação de postos de trabalho de melhor qualidade, conduzindo ao crescimento econômico. Nessa perspectiva, a educação é reconhecida como uma variável, política e estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa (ALMEIDA; CUNHA, 2017).

⁴² O movimento de implementação da Pós-graduação vinha se materializando desde 1965, quando o Parecer Sucupira (Parecer nº 977 CES/CFE/1965) indicava a necessidade de conceituar e estabelecer a formatação dos cursos. Portanto, para Savianni (2008) a Pós-graduação seria um dos legados da ditadura militar, que a implementou a partir de 1968, como uma das estratégias de consolidação da reforma universitária.

empresarial. Portanto, pela primeira vez na história brasileira, o Ensino Superior foi transformado em setor para investimentos de capitais privados, transformando-se conforme o autor acima citado, em um grande negócio lucrativo.

Tornou-se claro, portanto, que as reformas operadas no sistema educacional consolidada pela autocracia burguesa forneciam um mercado de trabalho com um fluxo de qualificados e semiquualificados formais, que asseguravam tanto a oferta da força de trabalho necessária, quanto da excedente e, ao mesmo tempo garantia eficientemente a neutralização do sistema educacional com o “esvaziamento da universidade” (NETTO, 2011, p. 65). Dessa forma,

[...] sem condições de construir uma universidade ativamente legitimadora, o regime autocrático burguês teve seu sistema universitário (como, de fato, todo o sistema educacional) conformado num ensino superior asséptico, apto a produzir quadros qualificados afeitos à racionalidade formal-burocrática (NETTO, 2011, p. 65).

Portanto, a universidade foi sequestrada, tornou-se uma ilha, isolada dos processos sociais com a gestão modernizadora, perdendo seu dinamismo crítico. Foi moldada para atender de forma funcional ao padrão de desenvolvimento implementado pelo governo. O objetivo da reforma universitária foi oferecer resposta às demandas crescentes por Ensino Superior, e a reforma do ensino de 1° e 2° graus, por sua vez, buscou atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o Ensino Superior, de outro, promover a profissionalização de nível médio (NETTO, 2011).

Nesse processo, pode-se observar que no período militar ocorreu uma expansão do número de escolas pelo país, mais isto não significou uma efetiva universalização da educação nacional, nem garantiu que essa educação fosse de qualidade, nem muito menos demarcou uma alteração significativa no quadro de analfabetismo, repetência e evasão escolar do país. Esta expansão foi marcada pelo caráter autoritário e excludente das massas populares, procurando atender sempre aos interesses das classes dominantes, esclarece

Barbosa (2015). Portanto, não garantindo a todos a igualdade de oportunidades no sistema educacional brasileiro.

Desse modo, Lança (2012) e Romanelli (2007) sustentam que a educação nesse período passou a ser considerada como um meio para o desenvolvimento do sistema político e econômico com propósitos que focavam no desenvolvimento do país de acordo com as ideologias de mercado. Demonstrando dessa forma, que não existia preocupação com a emancipação humana através da educação, muito pelo contrário, o que existia era uma educação vigiada e controlada, para um povo vigiado e controlado de acordo com os ideais daqueles que estavam no poder.

Sendo assim, ao longo das décadas verifica-se que a educação brasileira sempre teve suas propostas e objetivos definidos a serviço dos interesses dos “setores básicos da expansão econômica” (ROMANELLI, 2010, p. 58) e do capital e, para isto, passou a contar com todo um aparato para dar forma e viabilidade a esse projeto, ou seja, a Igreja Católica, a classe burguesa, o Estado e posteriormente o Serviço Social.

No final da ditadura civil-militar, a partir do governo do General Ernesto Beckman Geisel (1974-1979), ocorreu uma abertura lenta e gradual do processo de democratização do país, com a extinção do AI-5, a permissão da volta dos exilados políticos, a suspensão da censura, dentre outros. No que diz respeito à economia, foi criado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II-PND), no intuito de reaquecer a economia⁴³. Em 1979 Geisel deixou a presidência e foi sucedido pelo general João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985). O Presidente Figueiredo foi o último governante da ditadura civil-militar no Brasil, e seu governo deu continuidade ao processo de transição da ditadura para a democracia iniciada no governo de Geisel.

Então, no governo Figueiredo foi aprovada a Lei da Anistia e implementada a reforma partidária, abrindo espaço para novos partidos políticos. Logo, possibilitou o retorno das eleições diretas para governadores de Estados. Naquele momento o país encontrava-se imerso em uma profunda crise econômica, com altas taxas inflacionárias, dívida interna e externa, com queda na qualidade de ensino por causa, sobretudo, dos escassos

⁴³ Fim do “milagre econômico” (1969-1973), que coincide com a crise do petróleo e a crise mundial de 1970 (ROMANELLI, 2007).

investimentos públicos na educação, e dos baixos salários dos profissionais da área, desencadeando uma série de protestos e movimentos grevistas em todo o país. Em meio à recessão econômica, o presidente lançou o III Plano Nacional de Desenvolvimento (III-PND), para tentar combater a crise financeira.

No tocante a educação o governo Figueiredo incentivou o ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio e a escola privada apresentou um amplo crescimento. A assistência ao estudante se tornou uma política pública, e posteriormente, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), através da Lei nº 7.091/83, tendo como objetivo propiciar um maior apoio à Política Educacional do MEC, prestando assistência a milhares de estudantes da rede pública de ensino, do pré-escolar ao 2º grau (ROMANELLI, 2007).

Nessa conjuntura⁴⁴, observa-se o desenvolvimento da crise estrutural do capital⁴⁵ (MÉSZÁROS, 2011), que se abateu no conjunto das economias capitalistas a partir dos anos 1970, levando o capital a exponenciar sua lógica destrutiva (MÉSZÁROS, 2002). Desse modo, o mundo passou a experienciar profundas transformações em seu ordenamento político, econômico e social, trazendo alterações para o processo produtivo e, conseqüentemente, para o mundo do trabalho em função da substituição do padrão produtivo taylorista e fordista⁴⁶ pelas novas formas produtivas flexíveis e desregulamentadas substanciadas no toyotismo (ALVES, 2007).

No enfrentamento dessa severa crise, recorreu-se a ideologia neoliberal, que passou a direcionar as ações dos Estados Nacionais, promovendo o enxugamento das funções estatais através das políticas de ajustes fiscais e processos de privatizações em todas as instâncias, a exemplo do complexo da

⁴⁴ O debate em relação à crise estrutural do capital será tematizado no capítulo 3, quando será apresentado o neoliberalismo, e as transformações que inflexionam o exercício profissional do/da assistente social.

⁴⁵ Mészáros (2011, p. 3) caracteriza a crise estrutural em quatro aspectos principais: 1) seu caráter universal, tendo em vista que, não é uma crise limitada à determinada esfera particular; 2) seu alcance global, por atingir todos os países e não apenas um pequeno conjunto; 3) sua extensão temporal e permanência e, por fim; 4) denomina o modo de desdobramento dessa crise como “rastejante”.

⁴⁶ Antunes (1999) esclarece que o fordismo foi implantado pioneiramente na indústria automobilística Ford, caracterizou-se pela produção homogeneizada, verticalizada e massiva de mercadorias. Tem como princípios a máxima racionalização das operações, o combate aos desperdícios, à intensificação das formas de exploração da força de trabalho e prima pela concentração do processo produtivo no interior da própria indústria - gerência científica de Taylor. Surgiu nos países de capitalismo avançado junto com o modelo de Bem-Estar Social do Estado.

educação, todas sintonizadas com os ditames dos organismos financeiros internacionais, como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na década de 1980, o cenário brasileiro estava permeado por uma torrencial crise econômica⁴⁷ e social, consequências do crescente endividamento externo⁴⁸, causando deterioração das contas públicas, aumento da inflação, resultando em aprofundamento do desemprego, altos índices de pobreza e desigualdade social. As políticas sociais, bem como a política de Educação, foram ajustadas ao modelo econômico e conseqüentemente foram desvalorizadas. O clima de insatisfação incitou os setores da população (trabalhadores, frações da classe média) e os movimentos sociais que clamavam pela volta ao estado de direito.

Conseqüentemente, em 1984 por meio da mobilização conhecida como “Diretas Já”, a população reivindicou eleições diretas para Presidente e Vice-presidente da República. Todavia, a escolha dos representantes políticos para governar o país não foi realizada pelo povo, resultou, pois, de uma negociação dos grupos que controlavam o poder e o parlamento. Dessa forma, em 1985 foi escolhido no parlamento Tancredo de Almeida Neves como o novo Presidente do Brasil, e como vice-presidente José Sarney. Entretanto, Tancredo Neves adoeceu e faleceu em 21 de abril de 1985, assumindo José Sarney de Araújo Costa a Presidência da República.

Então, no ano de 1985, após 21 anos de ditadura civil-militar, teve início a Nova República com o governo de Sarney, que trouxe em seu discurso a organização da economia e o auxílio aos despossuídos, considerando o esgotamento do padrão de proteção centralizador, fragmentado e descontínuo. De acordo com Witiuk (2004), esse governo apresentou em 1986 o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I-PND/NR), na perspectiva de “Tudo pelo Social”, e de viabilizar a população empobrecida o acesso aos direitos básicos na área econômica, social e política, além de intenções de amenizar a situação de concentração de renda do país. Portanto, foi através do I PND/NR que o governo garantiu o acesso à educação, enquanto direito social

⁴⁷ Profunda recessão econômica em decorrência dos ajustes da economia internacional realizados em 1970, 1973 e 1979 por conta da crise do petróleo.

⁴⁸ O FMI entra em cena a partir desse período, diante da inadimplência, os bancos credores acionaram o FMI para fazer pressão sobre o país (BASTOS, 2016).

de todos e a redefinição das funções da escola de acordo com a realidade brasileira⁴⁹.

Nesse sentido, o Estado passou a viabilizar diversos programas: Programa 'Educação para Todos – Caminho para Mudança', com o objetivo de universalizar o ensino de 1º grau; Programa de Melhoria do ensino de 2º Grau, com o objetivo de melhorar e ampliar o ensino de 2º grau; Programa Ensino Supletivo e Programa Educação Formal, com o objetivo de redimensionar as modalidades supletivo e especial de ensino; Programa Nova Universidade, com o objetivo de estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; Programa Desporto e Cidadania, com o objetivo de integrar a educação física e o desporto no processo educacional; Programa Novas Tecnologias Educacionais, com o objetivo de utilizar recursos tecnológicos para fins educativos; Programa Descentralização e Participação, com o objetivo de redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos (WITIUK, 2004).

Contudo, de acordo com Witiuk (2004) o que aconteceu na realidade foi que muitos destes programas foram executados a partir da rede de base existente nas comunidades, como creches, associações, clube de mães e igrejas, sem contratação de recursos humanos, evidenciando a atitude de descaso, descomprometimento e de sucateamento com a educação pública por parte do governo, predominando, portanto, o setor privado.

Nesse interim, através de uma Emenda Constitucional de 1985, foi convocada uma nova Constituinte em fevereiro de 1987, e no ano de 1988 a Assembleia Nacional Constituinte, presidida pelo então deputado Ulysses Guimarães, promulgou a nova Constituição Federal do Brasil, que continua em vigor até os dias atuais. Popularmente conhecida por Constituição Cidadã foi caracterizada como um marco na história do país, considerando os avanços em relação aos direitos dos cidadãos.

Essa Constituição Cidadã apresentou como uma de suas diretrizes a descentralização político-administrativa, reconhecendo o município como ente federativo, isto é, com autonomia plena no âmbito político, administrativo,

⁴⁹ A partir desse momento a intenção era redefinir as funções da escola de acordo com a realidade brasileira, de modo a estabelecer padrões mínimos de desempenho em nível nacionais respeitando as particularidades regionais, num contexto descentralizado de formulação das políticas (WITIUK, 2004).

legislativo e financeiro, portanto, o município torna-se o principal beneficiário da descentralização de recursos com a ampliação das transferências constitucionais. Conseqüentemente, a responsabilidade pela oferta dos serviços sociais, como a saúde, a educação, a assistência social, ficou a cargo dos municípios, ampliando a complexidade da gestão das políticas sociais no nível local (PIANA, 2008).

A educação⁵⁰ recebeu destaque na Constituição Brasileira de 1988 (CF/88), na qual foram adicionados vários dispositivos legais que a regularam como direito público, de tal forma que foi designado todo um capítulo para dispor sobre a educação nacional. Os termos constitucionais referentes à educação garantem o acesso à mesma de forma ampla e irrestrita, ou seja, afiançam o direito à educação formal para todas as camadas que compõem a sociedade brasileira. Portanto, o Estado fica obrigado a assegurar educação a todo e qualquer cidadão brasileiro, proporcionando uma real efetividade ao direito social que é a educação.

Desse modo, conforme a Carta Magna o Estado deve garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria; a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência; a Educação Infantil, em creches; a oferta do ensino noturno regular; o atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988). Conforme o Art. 214 da CF/88, o desenvolvimento do ensino deverá ser ministrado sob os seguintes princípios: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Torna-se relevante destacar que, mesmo que a Constituição Cidadã tenha resguardado direitos básicos e de cidadania, suas propostas iam de

⁵⁰Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, Art. 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

encontro a um contexto de crise econômica, e a um Estado pressionado a pagar uma vultosa dívida externa.

Diante do discurso da crise do Estado, o novo Presidente eleito pelo voto direto Fernando Affonso Collor de Mello⁵¹ (1990-1992) e seu vice Itamar Augusto Cautiero Franco tomaram posse, apresentando como lema de governo um 'Brasil Novo', aderindo a uma economia mundializada a partir de 1990, adotando uma política de cunho neoliberal imposta por organismos financiadores internacionais - OMC, BM, FMI, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), aos países da periferia capitalista (leia-se: devedores), seguindo as recomendações difundidas pelo Consenso de Washington⁵².

O governo Collor confirmou sua adesão e o seu alinhamento a reforma (contrarreforma, nas palavras de Behring, 2008) do Estado brasileiro que pretendia empreender as políticas e estratégias das instituições financeiras a exemplo do BM e o FMI⁵³, com a intenção de estabelecer várias reformas institucionais e ajustes estruturais e setoriais.

No entanto, pelo fato do Brasil ter participado da Conferência Mundial Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD), pelo BM e, pela Organização das Nações Unidas⁵⁴ (ONU), o governo, através do Ministério da Educação (MEC), passou a implementar programas educacionais que visavam a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo.

⁵¹ O primeiro governo eleito pelo povo após 29 anos sem eleições diretas entrou em crise no início de 1991, e teve seu presidente afastado em dezembro de 1992 (WITIUK, 2004).

⁵² Segundo Montaño e Duriguetto (2010) o Consenso de Washington foi formulado em 1989, em uma reunião entre os organismos financiadores internacionais (FMI, BIRD, BM), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos. Com dez regras básicas a serem seguidas pelos países que adotam a política macroeconômica de cunho neoliberal: 1) disciplina fiscal; 2) redução dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) juros de mercado; 5) regime cambial de mercado; 6) abertura comercial; 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação das leis trabalhista, e 10) institucionalização da propriedade intelectual.

⁵³ Devemos salientar que a reforma do Estado brasileiro contou com o apoio incondicional da burguesia brasileira e foi estimulada pelos organismos internacionais BM, FMI, e também pelo Banco para Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD).

⁵⁴ A ONU "declarou que 1990 seria o 'ano internacional da alfabetização (UNICEF, 1990).

Programas como: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – (PNAC) (1990); o Programa Setorial de Ação do governo Collor na área de educação (1991-1995) e, Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), todos estes programas foram desenvolvidos em nível nacional, estadual e municipal. Como podemos constatar, tais programas demonstram a adequação da educação brasileira aos compromissos assumidos pelo país junto aos organismos financeiros internacionais como o BM, que impõe diretrizes ao sistema educacional brasileiro. Em razão das diversas denúncias de corrupção o governo Collor sofreu *impeachment*, em 1992.

Consequentemente, com o impedimento do Presidente Collor de Mello, foi conduzido à presidência o seu vice Itamar Franco (1993-1994), que passou a vivenciar em um curto período de tempo na presidência, problemáticas de grande envergadura, como a enorme crise na economia, os elevados índices de desemprego, a hiperinflação, além da exacerbada dependência financeira externa do país, e a explosão da dívida interna, ocasionando a paralização dos programas assistenciais. No governo de Itamar Franco, as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Este documento foi decisivo às políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, com ênfase para o Ensino Fundamental.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil havia assumido perante a educação, nesse sentido, novos padrões de intervenção estatal foram colocados em prática - a descentralização, que foi incorporada como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares, portanto, através desse processo, foi incorporada modernos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica (SAVIANI, 1999).

De acordo com Saviani (1999), o citado plano foi elaborado em conformidade com o objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele ligado ao BM. Com apoio do então Ministro da Fazenda Fernando

Henrique Cardoso (FHC) foi implementado neste governo o Plano Real⁵⁵, fato este, que colaborou, conforme Behring (2008), para que FHC ascendesse à presidência do Brasil por dois mandatos consecutivos (1995-1998; 1999-2002).

O governo de FHC consolidou políticas de cunho neoliberal no Brasil, numa visível atitude de concessão de garantias para que o capital se desenvolvesse livremente no país. Portanto, esse governo deu continuidade ao processo de reformas e ajustes estruturais do Estado iniciado pelo governo de Collor de Melo, as quais trariam como resultado para o Brasil um Estado mínimo para o social e máximo para o mercado.

No plano educacional, após amplos debates e discussões, o governo de FHC promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB - Lei nº 9.394, de 1996 (LDB/96), encontrando-se em vigor até os dias atuais. As reformas empreendidas pelo governo, através do MEC, colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal, visto que na sua legislação encontramos referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto.

Deste modo, a LDB/96 define os níveis e modalidades⁵⁶ da educação nacional, dispondo que a educação escolar compõe-se de: Educação Básica⁵⁷ compreende a Educação Infantil⁵⁸, como a primeira etapa; o Ensino Fundamental⁵⁹, como segunda etapa; e o Ensino Médio⁶⁰, sendo a etapa final da Educação Básica; bem como a Educação Superior.

⁵⁵ De acordo com Behring (2008) o Plano Real integrava um rol de planos de estabilização da economia brasileira para contenção da inflação. Dessa forma, as instituições internacionais poderiam viabilizar a renegociação das velhas dívidas e assim conceder novos empréstimos, em contrapartida seria exigindo a desregulamentação profunda dos mercados nacionais, para uma livre circulação dos fluxos financeiros de curto prazo.

⁵⁶ Modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 1996).

⁵⁷ De acordo com a LDB/96, Capítulo II Art. 22, a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, garantindo sua formação para o exercício da cidadania, além de fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Essa formação leva em consideração os princípios da equidade e da diversidade, os direitos humanos; considera a gestão democrática do ensino público, o padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola. Podendo ser organizada em séries anuais, semestres, ciclos, ou por forma diversa de organização (BRASIL, 1996).

⁵⁸ Educação Infantil abrange creches para crianças de 0 a 3 (três) anos; O pré-escolar para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 1996).

⁵⁹ Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito na escola pública, tem duração de 9 (nove) anos, e inicia aos 6 (seis) anos de idade. De acordo com a LDB/96 esse ensino tem por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996).

A LDB/96 prevê a gestão democrática do ensino, por meio da descentralização administrativa do sistema e da autonomia da escola, bem como da Universidade. Determina a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas do governo em relação aos sistemas de ensino, cabendo à União a manutenção do Ensino Superior, e aos municípios e Estados a gestão da Educação Básica. Os municípios devem oferecer como prioridade o Ensino Fundamental, seguido da Educação Infantil. Aos Estados recaiu a responsabilidade pelo Ensino Médio, e de prover junto com os municípios o Ensino Fundamental.

Em sequência temos a organização do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB); a Lei nº 9131/95 – que institui o Conselho Nacional de Educação; a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei nº 9424/96, que normatizou a aplicação na educação de um percentual mínimo da receita de Estados e Municípios. Posteriormente o FUNDEF foi substituído, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁶¹ (FUNDEB); e do Decreto Lei nº 2208/07, que iniciou o processo de reforma do ensino técnico-profissionalizante de nível médio (BASTOS, 2016), com vistas a conformá-lo às necessidades do mercado de trabalho. Nesse governo também foi criado o Programa Crédito Educativo, através das Leis nº 9.288/96 e 10.207/2001, e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) através da Medida Provisória nº 1.827/99. O Plano Nacional da Educação (PNE)⁶² Lei nº 10.172 (PNE 2001-2010) foi sancionado em 09 de janeiro de 2001.

⁶⁰ Ensino Médio tem duração mínima de 3 (três) anos, e tem por finalidade, conforme a LDB/96, além de consolidar, aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

⁶¹ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006 (BRASIL, 2017). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 10/09/2017.

⁶² O PNE está referido no Art. 214 da CF/88, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; e à promoção humana, científica e tecnológica do país. Já a sua regulamentação foi determinada através da LDB/96, que deixa a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, assegurando sua vigência por dez anos através da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 1988).

Nesse aspecto, constituíram como espaço de discussão para construção do PNE 2001-2010: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), Conferência Nacional de Educação (CONAE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros.

Deste modo, a descentralização avançou através do FUNDEF e se expressou efetivamente através da municipalização da Educação Básica e do Ensino Fundamental. Assim, o governo federal com a descentralização deixou de executar de maneira direta os programas e projetos educacionais e os transferiu para os Estados e Municípios. Entretanto, a municipalização ocorreu sem que os municípios tivessem capacidade para assumir os encargos que a responsabilidade do Ensino Fundamental lhes proporcionaria. Nesse sentido, os municípios passaram a enfrentar problemas como a falta de recursos humanos, a falta de qualificação na administração dos recursos financeiros – compra de material, merenda etc. Nesse contexto, Barbosa (2015) e Oliveira (2013) relatam a existência de problemáticas relacionada à política de troca de favores e o clientelismo que se instaurou na política de Educação municipal após a descentralização.

Com a municipalização a adesão e a prestação dos programas de assistência ao estudante passaram a ser realizados pelo MEC, e os outros programas foram realizados em articulação com as demais políticas sociais como a de Saúde, de Assistência Social, da Criança e Adolescente, etc. Em conformidade com o MEC, o Programa Saúde nas Escolas⁶³ (PSE), está vinculado à Estratégia da Saúde da Família do Ministério da Saúde; o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso dos Beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola - Programa BPC na escola⁶⁴ (BRASIL, 2007).

⁶³ O PSE foi instituído pelo [Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007](#), e tem como objetivo a avaliação das condições de saúde das crianças e jovens que estão na escola pública, assim, a escola se torna um espaço que integra a saúde e a educação com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento dos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

⁶⁴ Programa BPC na escola tem por objetivo realizar o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos

Torna-se pertinente ressaltar que a frequência escolar não é condicionalidade para receber o BPC, o programa apenas procura incentivar o beneficiário a frequentar a escola. Todavia, no caso do benefício assistencial do Programa Bolsa Família⁶⁵ (PBF), a frequência escolar é sim condição para o acesso. Podemos destacar ainda, o Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade Educação do Programa Bolsa Família; o Programa Educação Inclusiva; o Programa Escola Aberta; o Programa Escola que Protege; o Programa Mais Educação, entre outros (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, para Mézáros (2008), as reformas implementadas servem apenas para a manutenção da ordem sóciometabólica do capital, não escapando desse destino a política de Educação brasileira, portanto, verifica-se que essa política social vem sendo historicamente reformulada de acordo com os preceitos do capital, de modo que, são realizados apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, inclusive no âmbito da educação. Logo,

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, 26, grifos do autor).

Dessa forma, ao promover apenas pequenas reformas e não mudanças reais estarão garantindo que não sejam colocadas em evidencia as contradições inerentes da sociedade capitalista. Desta maneira, os ajustes são propostos apenas para corrigir alguns defeitos da ordem estabelecida, sem alterar a regra geral do modo de produção existente, visto que “o capital é

humanos, sob a responsabilidade do MEC, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Saúde (MS) e da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) (BRASIL, 2007).

⁶⁵ Programa Bolsa Família (PBF) foi criado a partir da unificação dos antigos programas do governo de FHC - bolsa escola, o auxílio gás e o cartão alimentação.

irreformável, porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉZSÁROS, 2008, p. 27). Portanto, de acordo com o autor,

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reformas sistêmicas* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉZSÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

Nessa perspectiva, verificamos que o sistema sóciometabólico do capital vem desenvolvendo reformas e ajustes em todos os âmbitos da vida social, inclusive na educação, apenas para atender aos seus interesses. Sendo assim, observa-se que a partir do governo de FHC cresceu o empenho por parte do BM em torno da política de educação brasileira:

[...] o salto de 2% para 29% entre os períodos 1987-1990 e 1991-1994 do percentual do volume de empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o setor educacional brasileiro, em relação ao total destinado a todas as áreas, reflete o crescente interesse dessa instituição financeira no aparelhamento funcional do sistema educacional brasileiro aos objetivos de reprodução e acumulação global (BASTOS, 2016, p. 166, 167).

É inegável, portanto, que as políticas e estratégias arquitetadas para a educação no governo de FHC foram delineadas em conformidade com o ajuste institucional e jurídico-legal prescrito pelo BM. Mais recentemente observa-se que o BM ampliou sua política de financiamentos educacionais para todos os níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior (BASTOS, 2016), e também passou a produzir documentos educacionais subsetoriais, tornando assim suas recomendações e estudos mais específicos, ou seja, passou a atuar em termos organizacionais e pedagógicos, orientados por amplas assessorias técnicas e farta produção documental. Nesse sentido, percebemos o predomínio no reordenamento jurídico empreendido no país no sentido de adaptar o arcabouço legal à dinâmica de reprodução do capital monopolista internacional.

Nesse contexto, a partir de 2003, o país passou a ser governado pelo Presidente Luiz Inácio da Silva - Lula (2003-2006; 2007-2011) representante do Partido dos Trabalhadores (PT), e seu vice-presidente José Alencar. Esse governo adotou formulações neoliberais em sua variante social-liberal⁶⁶ a partir de uma ideologia “neodesenvolvimentista”⁶⁷. Destaca-se nessa perspectiva o investimento estatal na Educação Básica e profissionalizante de forma focalizada e com direcionamento para a formação de mão-de-obra para o trabalho.

As expectativas da classe trabalhadora de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na CF/88 não se concretizaram com a eleição do Presidente Lula, o que se constatou foi mais a presença de elementos de continuidades do que de rompimento em relação ao governo anterior, prosseguindo desse modo, com a reforma do Estado - estratégia com vistas ao enfrentamento da crise estrutural do capital, através de diversas medidas provisórias, Projetos de Lei e Decretos. Inclusive, observamos a continuidade à adequação da educação brasileira aos requisitos prescritos pelo BM como os “desejáveis para os países não produtores de conhecimento científico relevante” (BASTOS, 2016, p. 168), o que pode ser verificado pelos conteúdos das medidas político-administrativas tomadas na área.

Esse governo prosseguiu com a implementação de medidas de cunho neoliberal dos governos anteriores, as quais procuravam acentuar a presença dos conglomerados empresariais no sistema educacional nacional, especialmente pela via de concessão de generosos subsídios sob a forma de compra de vagas escolares. Foi instituída a Lei nº 11.079/2004, que trata da parceria entre os setores públicos e privados, ampliando, dessa forma, a abrangência da parceria público-privado, estendendo-se desde a área social,

⁶⁶ “Uma estratégia política para garantir o consenso e a legitimidade do modo de produção capitalista, privilegiando os mecanismos de hegemonia sem, contudo, abrir mão do uso dos aparelhos coercitivos de dominação” (CASTELO, 2012, p. 5). Marca o neoliberalismo pós-crise conjuntural de 1990 e trata-se de uma tentativa de trazer uma “face” humana ao capital ao propor uma “nova” visão de mundo e de práticas de enfrentamento às expressões da “questão social”; tem no seu discurso a promoção da justiça social, mas, focaliza-se na “igualdade de oportunidades” para garantir que os indivíduos possam participar ativamente do mercado.

⁶⁷ “O ‘neodesenvolvimentismo’ se apresenta como uma espécie de Terceira Via, tanto ao ‘populismo burocrático’ quanto à ‘ortodoxia convencional’ (Bresser Pereira), propondo “um projeto nacional de crescimento econômico combinado a uma melhora substancial nos padrões distributivos do país” (CASTELO apud ALMEIDA, 2014, p. 06).

da infraestrutura, até área da educação superior, a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁶⁸, e do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶⁹.

Nessa perspectiva, o governo Lula promoveu uma reforma na legislação educacional visando tornar compatível o ordenamento jurídico-legal com a nova ordem mundial, fortalecendo o setor privado e respondendo aos interesses da classe dominante e do capital. Através da Medida Provisória nº 213/2004, convertida em Lei nº 11.096, criou o PROUNI; com a Lei nº 10.801/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e através dos Decretos nº 7.423/2010 e 6.096/2007 instituiu, respectivamente, as parcerias entre as instituições federais de Ensino Superior e as fundações de direito privado, ampliando o FIES, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ampliou o universo de atendimento do FUNDEB para além do Ensino Básico, passando a contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio (BRASIL, 2007). Nesses exemplos o acesso a bens e serviços, apesar do financiamento do poder público, ocorreu pela mediação do mercado, sendo assim, há uma perda progressiva do caráter público desses serviços e o espraiamento da lógica privada.

Assim, a reforma do Ensino Superior evidencia a lógica quantitativa em detrimento da qualidade do ensino, e a marca mais notória desse processo é o surgimento de inúmeras instituições de ensino à distância e privadas, refletindo a precarização e a mercantilização da educação no Brasil. Nesse sentido, podemos demonstrar claramente o interesse em mercantilizar a educação brasileira a partir de alguns decretos: o Decreto nº 5.622/2005, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Educação à Distância (EAD), bem como o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Reestruturação das

⁶⁸ Através do Plano de Estado ficou garantido a continuidade dessas propostas, independente da gestão governamental, objetivando o desenvolvimento e crescimento econômico, cujos fundamentos encontravam-se alicerçados na estabilidade monetária, responsabilidade fiscal e baixa vulnerabilidade externa. Em 2010 foi lançado o PAC 2, apresentando propostas de complementaridade ao PAC 1. Esse programa foi estabelecido em 06 abordagens: Cidade Melhor; Comunidade Cidadã; Água e Luz para todos; Transportes; Minha Casa (LANÇA, 2012).

⁶⁹ Concedia bolsas de estudos integrais e parciais de 50% em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. As instituições privadas que aderiram ao PROUNI ficaram isentas de impostos, e para a manutenção do programa foi criado o FIES (BRASIL, 2005).

Universidades Federais (REUNI), também são criados inúmeros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) instituídos pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Devemos rememorar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, no entanto, assumiu significativa relevância no governo Lula, pois, se antes este procedimento era utilizado para a avaliação dos estudantes do Ensino Médio, a partir de 2009 ele se constituiu em porta de entrada para o Ensino Superior, o que foi cada vez mais aprimorado com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

É oportuno assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, e para a educação da população indígena e afrodescendente. Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmentou as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. Dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na concepção histórico crítica, ficaram subvertidas pela concepção mercantil.

O Presidente Lula após dois mandatos consecutivos foi sucedido pela Presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016), à primeira mulher a assumir a presidência do Brasil e o seu vice Michel Temer. Esse governo deu prosseguimento as políticas macroeconômica do governo Lula, principalmente no que se refere aos programas PAC 1 e ao PAC 2; Minha Casa Minha Vida; Brasil sem Miséria, Bolsa Família etc. Nessa perspectiva, os autores Frigotto e Ciavatta (2011, p. 625) enfatizam que,

[...] não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital.

De modo que no governo Dilma foi implantado o Programa de Educação Para o Trabalho (PET); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, objetivando a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O PRONATEC tem como público alvo estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social, os quais recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração. Esse programa utiliza a rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado. Assim como, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pró-jovem), dentre outros.

Podemos destacar ainda nesse contexto a melhoria dos salários dos professores e a formação continuada, construção de creches e o Programa Mais Educação, que visa estimular o ensino em período integral, com prioridade nas regiões mais pobres. Da mesma forma o PNE (2014-2024) ampliou as políticas de cotas sociais e raciais combinadas à expansão do acesso às universidades e instituições públicas de Ensino Superior.

Nesse sentido, os programas desenvolvidos nos governos petistas demonstraram que estavam estruturados mediante a lógica empresarial do mercado de trabalho, não havendo integração entre a Educação Básica e profissionalizante, de modo que as reformas assumiram um caráter parcial e não integral, como ressaltava Mézáros (2008), ao comentar sobre a questão das reformas introduzidas durante a crise estrutural do capital.

Corroborando com Frigotto (2011), o CFESS (2012) reforça que a lógica excludente da educação brasileira se materializa no reforço ao setor privado, por meio do abatimento de impostos e na imposição aos trabalhadores de financiar duplamente o acesso de seus filhos à educação, pelas instituições privadas. De modo que prevalece ainda na atualidade uma educação excludente, dualista, classista e alienadora. Mantendo-se, portanto, conforme Frigotto (2011) o dualismo estrutural na educação brasileira pela a inexistência de um sistema nacional de educação, pela desigualdade abismal de bases materiais e de formação, pelas precárias condições de trabalho e remuneração

dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

No mês de agosto de 2016, a Presidente Dilma Rousseff sofreu *impeachment*, entrando em exercício o seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia⁷⁰. Nesse governo visualizamos o avanço do neoliberalismo ortodoxo, dessa forma, as políticas sociais e os direitos dos trabalhadores estão sendo cada vez mais ameaçados por uma política recessiva de ajuste fiscal e cortes dos gastos públicos no âmbito social.

Podemos observar que os objetivos das medidas implementadas pelo governo (ilegítimo) Temer até o momento visam desconstruir todo projeto político-institucional ancorado na CF/88. Nessa perspectiva, o desmonte das políticas sociais voltadas à população, está prevista na drástica redução de recursos voltados a política de Educação e a política de Saúde, e na ampliação das desvinculações de receitas da União para 30%, passando a alcançar Estados, Municípios e o Distrito Federal, excluindo a população brasileira de seus direitos democráticos.

Ainda mais grave, são as medidas contidas na Emenda Constitucional n.º 95/2016, em 16 de dezembro de 2016, instituindo um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036. Essa Emenda, conhecida como a PEC do Teto dos gastos, tem como objetivo limitar despesas com saúde, educação, assistência social e previdência, desse modo, os gastos nessas áreas não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Assim, essa estarrecedora limitação dos gastos federais, desvincula os gastos das receitas da União como previsto na CF/88, afetando diretamente a política de Educação e a da saúde, inviabilizando, por exemplo, o cumprimento das metas propostas pelo PNE (2014-2024).

Conforme Mariano (2017), ao ser fixado o teto uma única vez, o governo estará pelos próximos 20 (vinte) anos, impedindo investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras etc. Deste modo, esse novo regime fiscal

⁷⁰ Michel Temer assumiu definitivamente a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, e assumirá esse cargo até 31 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2016).

claramente nos revela que está em curso à desconstrução da CF/88, visto que está sendo inviabilizada a expansão, e até mesmo a própria manutenção das políticas públicas, para garantir o pagamento das obrigações assumidas pelo governo brasileiro perante os credores da dívida pública. Diante desse quadro, não é possível prever o futuro dos gastos de educação e saúde, com os mínimos congelados em valores reais (e reajustados apenas pela inflação), promoverá um retrocesso no acesso às escolas e universidades públicas, com o correspondente incrementando de sua privatização.

Dando continuidade as atrocidades desencadeadas por este governo, em relação à educação, o citado governo implantou uma reforma do Ensino Médio⁷¹ com flexibilização do currículo, inclusive ensino técnico profissional, e incentivo ao ensino em tempo integral (BRASIL, 2016), demonstrando a estreita vinculação ao mercado de trabalho, reforçando o velho projeto da escola dualista, tecnicista e reprodutora de desigualdades sociais.

Entretanto, devemos observar que muitas dessas políticas não são novas e nem estabeleceram uma ruptura abrupta em relação aos governos anteriores, muito pelo contrário, essas políticas são herdeiras do viés privatizante do governo de FHC, com continuidade nos governos petistas, proporcionando viabilidade para a exacerbação dos setores políticos conservadores e para as estratégias privatistas/empresariais, possibilitando dessa forma, que este governo implante políticas na educação que promovem o enfraquecimento da luta em defesa da escola pública, laica, gratuita, democrática e de gestão pública.

No tópico seguinte abordaremos o histórico processo de desenvolvimento do Serviço Social na política de Educação brasileira.

⁷¹ Senado aprovou em 08/02/2017 a medida provisória denominada Novo Ensino Médio. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-que-segue-para-sancao>> Acesso em 14/02/2017.

2.2 O Serviço Social na Política de Educação brasileira: gênese e desenvolvimento

Apreender a gênese e o desenvolvimento do Serviço Social na política de Educação brasileira requereu uma retrospectiva histórica desse processo, pois, este vem ocorrendo desde a primeira metade do século XX por meio da atuação de assistentes sociais em escolas e em instituições de Ensino Superior.

Retrospectiva histórica esta que não significou uma atitude saudosista, mas expressou a evidente opção por uma perspectiva de análise que admite a importância de se reportar ao passado, visto que, como alertou Guerra (2009, p. 711),

A realidade também carrega elementos novos e velhos. O passado convive com o presente e aponta tendências para o futuro. Cabe ao pesquisador perceber quais os elementos que pesam mais na realidade estudada, o que predomina naquele momento histórico analisado: se as tendências do novo ou do velho. Nesta luta dialética entre os opostos, a síntese final expressa uma subsunção de um sobre o outro. Mas esta síntese é sempre provisória, histórica, daí que o conhecimento é aproximativo e historicamente situado.

Sendo assim, Netto (2007) destaca que o Serviço Social emergiu no cenário da sociedade capitalista brasileira em um momento particular, ou seja, “as conexões genéticas do Serviço Social profissional não entretecem com a “questão social”, mas com as peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica” (NETTO, 2007, p.18), em que se pautava o processo de industrialização e, com ele, a miserabilidade, o crescimento urbano caótico, as migrações, possibilitando um espaço fértil para o desenvolvimento desses profissionais (CASTRO, 2000).

Consequentemente, Behring e Boschetti (2008, p. 78, 79) indicam que “[...] a “questão social” já existente num país de natureza capitalista, com manifestações objetivas de pauperismo e iniquidade, [...], só se colocou como questão política [...]”, a partir do agravamento de suas expressões, e das lutas dos trabalhadores, sendo assim, a “questão social”, que antes era encarada como uma questão de polícia passou a ser considerada como uma questão de Estado, requerendo soluções mais abrangentes, entretanto, a abordagem

concedida a “questão social” foi com um enfoque despolitizado, visando à obtenção de um consenso social e de controle para a reprodução da força de trabalho (BARROCO, 2001).

Tais constatações nos remetem ao contexto de expansão do capitalismo monopolista, no período do governo de Getúlio Vargas, em que ocorreu uma expansão⁷² de serviços e políticas sociais como parte das respostas à ascensão dos movimentos da classe trabalhadora em consequência do acirramento das expressões da “questão social”, quando o Estado reconheceu e institucionalizou algumas demandas sociais⁷³ da classe trabalhadora, como assistência social, saúde e educação, as quais responderam, fundamentalmente, aos interesses da classe burguesa, dando condições para o aumento da produção do capital e a permanência dessa classe burguesa no poder.

Devemos enfatizar que o reconhecimento e institucionalização de algumas demandas sociais fizeram parte do processo pelo qual o Estado perpassou e que redimensionou as suas funções políticas, evidenciando a influência dos mecanismos de controle social adotados pelo Estado na administração dos conflitos de classe.

Desse modo, foi engendrada por esse governo uma política de compromissos e conciliações entre os grupos dominantes, as camadas médias e os trabalhadores, que sustentavam a ideologia da paz social – justiça social, harmonia social e incentivo ao trabalho. De tal modo, que foi instituindo a legislação de proteção ao trabalho, a Carteira de Trabalho, foi criado o Ministério do Trabalho, os Institutos de Aposentadorias e Pensão, o salário mínimo etc., conferindo de acordo com Barbosa (2015), suporte a desmobilização política da classe trabalhadora, e à expansão do capitalismo no Brasil. Percebemos nesse percurso, a formação de instituições sociais, mediante um Estado populista e paternalista que propunha solucionar os

⁷² De acordo com Iamamoto e Carvalho (2013), até a década de 1920 as requisições do movimento operário são parcialmente atendidas pela legislação de proteção ao trabalho como: lei de férias, acidente de trabalho, código de menores, trabalho feminino, seguro-doença, e foram aplicadas em setores de interesse como ferroviários, marítimos e portuários.

⁷³ Em meio às respostas efetivadas pelo governo Vargas nos anos de 1930-1945 estão: a criação do Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública; as caixas de aposentadorias e pensões passaram a abranger categorias de profissionais, surgindo os institutos de aposentadorias e pensões (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013; BARBOSA, 2015).

problemas através de programas assistenciais de caráter imediatista, portanto, foi através do projeto reformista-conservador implementado pelo Estado, que o Brasil buscou se modernizar e assim adentrar na ordem capitalista internacional.

Compreendemos assim, que o projeto reformista-conservador do Estado, nos anos 1930 e 1940 (ORTIZ, 2010; MARTINELLI, 2011), aliado à burguesia conservadora nacional, responderam as expressões da “questão social” a partir de um quadro constituído de serviços e políticas sociais, e de um aparato institucional socioassistencial para operacionalizá-los. Nesse sentido, Netto (2007) demonstra que as formas de interpretação das expressões da “questão social” produzida por esse projeto reformista foram totalmente desarticuladas do projeto societário do trabalhador, quer dizer, deu-se de forma acrítica, a-histórica, desconectados dos fundamentos econômicos e políticos da sociedade, descoladas dos conflitos sociais, desvinculadas da totalidade e enfrentadas via políticas setoriais. Portanto, as expressões da “questão social” foram tratadas como problemas sociais. Para o autor acima citado, o enfrentamento das expressões da “questão social” passou a ser realizada em uma articulação entre o “público e o privado” (Ibid., p. 35), conferindo, dessa forma, um enfrentamento de caráter individualizado, parcial, e fragmentado, atribuindo ao trabalhador a responsabilidade pela sua condição social.

Nesse sentido, o Serviço Social brasileiro teve sua inserção na divisão social técnica do trabalho na era dos monopólios. Deste modo, Martinelli (2011) afirma que a origem do Serviço Social como profissão tem, pois,

[...] a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes - alienação, contradição, antagonismo -, pois foi nesse vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido (MARTINELLI, 2011, p. 66).

É oportuno lembrarmos que no contexto brasileiro, a Igreja Católica foi uma das forças sociais mais significativas na produção de consenso e, por apoiar a burguesia agroexportadora, ela recuperou seu espaço e passou a

fazer conciliações⁷⁴ com o Estado, ampliando, dessa forma, sua área de influência na sociedade.

Portanto, a Igreja Católica e o Estado, “unidos pela preocupação comum de resguardar e consolidar a ordem e a disciplina social se mobilizará para, a partir de distintos projetos cooperativos, estabelecer mecanismos de influência e controle da sociedade [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p. 166), então, o Estado e a Igreja Católica passaram a dar respostas às expressões da “questão social” através de ações que trouxesse mudanças na moral e nos costumes da família operária. Assim, a Igreja Católica através do seu movimento laico⁷⁵ promoveu uma (re)cristianização da sociedade burguesa e a recuperação do proletariado, livrando-os de todos os males e possíveis influências comunistas⁷⁶, assim como, “libertá-lo da influência nefasta do socialismo, e aconchegá-lo no comunitarismo ético cristão” (Ibid., p. 221), com a finalidade de desmobilizar o movimento operário.

Iamamoto e Carvalho (2013) explicam que nesse percurso, os movimentos laicos já possuíam uma estrutura organizacional no país, e que foram parceiros da Igreja Católica na atuação com os operários, assim, em 1932, junto com burguesia, criaram o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS)⁷⁷, para qualificar seus agentes na realização da prática social. Desse modo, sob a incumbência de jovens moças católicas, com sua “vocação natural”, promoviam tarefas educativas, caridosas, para a preservação da ordem e da moral, através da difusão da Doutrina Social da Igreja⁷⁸. Então,

⁷⁴ A Constituição de 1934 definiu a religião católica como a religião oficial do país, e também oficializou o ensino do catolicismo nas escolas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

⁷⁵ O movimento laico católico atuou inicialmente através de instituições assistenciais como a Associação das Senhoras Brasileiras (RJ), Liga das Senhoras Católicas (SP), Ação Universitária Católica, junto às vilas operárias e ao proletariado numa perspectiva de assistência preventiva, de apostolado social, atendendo e atenuando determinadas sequelas da “questão social”, priorizando nesse atendimento as crianças e mulheres. Sua estruturação e organização política resultou na criação da Ação Católica (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

⁷⁶ Publicações como o Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels em 1848, e a Revolução Russa em 1917, passaram a influenciar ideias e lutas dos trabalhadores para a construção de uma alternativa ao capitalismo - o socialismo e o comunismo. No Brasil, tais influências adentrou o movimento operário.

⁷⁷ O CEAS tinha o objetivo de promover a formação de seus membros através do estudo da Doutrina Social da Igreja, fundamentando sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento dos problemas sociais, visando tornar mais eficiente à atuação das trabalhadoras sociais, e os problemas a resolver, favorecendo os esforços nas diferentes atividades e obras de caráter social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

⁷⁸ Encíclica Rerum Novarum de 1891, com a qual se inicia o magistério social da Igreja e a Quadragésimo Anno de 1931, que trata da “questão social” com apelos a renovação moral da sociedade e a adesão à Ação Social da Igreja (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

para esses autores supracitados, esse movimento deu início ao segundo ciclo do movimento católico laico no Brasil, movimento que visava resgatar os privilégios perdidos da Igreja com a queda da República Velha.

Foi, pois

[...] exatamente dessa combinação entre reação católica, projeto varguista e a “questão social” na cena pública impondo a necessidade de antecipar as possibilidades de insurgência e cooptar parcelas dos trabalhadores, que nasceu o Serviço Social no Brasil (BEHRING e BOSCHETTI, 2016, p. 123).

Dessa forma, conforme Iamamoto (2012), o surgimento do Serviço Social no Brasil se dá estreitamente relacionado com a ação católica, no bojo de um movimento reformista conservador que visava à harmonização dos conflitos sociais, frente à efervescência política, social e econômica vivenciada no país na década de 1930. Emerge, portanto,

[...] como parte de um movimento social mais amplo, de bases confessionais, articulado à necessidade de formação doutrinária e social do laicato, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no ‘mundo temporal’[...] (IAMAMOTO, 2012, p. 18).

Sendo assim, o Serviço Social em solo brasileiro nasceu nos anos 1930 e se desenvolveu, no seio do bloco católico, envolto em ideias conservadoras, as quais detiveram, por um longo período, a monopolização da formação dos agentes sociais, tanto a partir de sua base social, como de sua ideologia e doutrina. Portanto, “nas suas origens, a base confessional lhe conferiu as bases para sua legitimação na sociedade” (NÓBREGA, 2013, p. 71).

Inicialmente, entre 1936 e 1945, a formação do Serviço Social brasileiro estava sob influência do ideário franco-belga das escolas europeias⁷⁹, o tomismo⁸⁰, e a concepção de Ação social e Trabalho Social marcada pela filosofia católica. Nesse sentido, Yazbek (2016) ressalta que a Igreja Católica exerceu particular importância na estruturação do perfil da emergente

⁷⁹ A transposição de modelos europeus do Serviço Social para a América Latina, e consequentemente para o Brasil, foi implementada pela União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS) (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

⁸⁰ O Tomismo expressa o pensamento de São Tomás de Aquino, de 1225, e é marcado pelo entendimento humanista e metafísico do ser (YASBEK, 2000).

profissão, sendo responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos/as primeiros/as assistentes sociais brasileiras. Essa relação imprimiu na profissão um caráter conservador, apoiado em uma abordagem da “questão social” como problema moral, de responsabilidade individual dos sujeitos, portanto, tratando as expressões da “questão social” com um enfoque individualista, psicologizante e moralizador. Assim, a autora reforça que os referenciais orientadores do pensamento e da ação profissional foi “o pensamento social da Igreja de cunho humanista conservador e contrários aos ideários liberal e marxista” (YAZBEK, 2016, p. 18).

Nas suas origens, sob a égide da Igreja Católica, o Serviço Social em uma campanha sistemática com o meio operário e popular brasileiro, atuava na perspectiva de orientar e dar assistência, visando o restabelecimento da ordem social, condicionada pelo respeito à autoridade e a harmonia entre as classes, através do método de Serviço Social de Caso. No entanto, o objetivo implícito desses serviços era o controle dos comportamentos, e dos conflitos, minimizando as disfuncionalidades sociais de modo sistemático e racional, para que a classe trabalhadora em formação estivesse apta para o trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

Da mesma forma, os/as assistentes sociais declaravam que as desigualdades entre os homens eram naturais, assim como era natural à ordem social estabelecida. Negavam qualquer possibilidade de transformação social. Sendo assim, a abordagem da “questão social” era dada como problema moral e religioso, com uma intervenção que priorizava a formação da família e do indivíduo para solução dos problemas e atendimento de suas necessidades materiais, morais e sociais. Nesses aspectos supracitados, tornam-se claros os fundamentos do positivismo, que foi requerido pelas exigências e necessidades do capitalismo em sua fase monopólica.

Em consonância com a expansão das políticas sociais do governo Vargas, este novo profissional cada vez mais foi requisitado para a prestação dos serviços sociais das políticas sociais. Fator este, que acabou favorecendo na fundação de novas unidades de formação em outros Estados⁸¹, e na ampliação do recrutamento de profissionais para além das moças e senhoras

⁸¹ Em 1937, foi fundada a segunda Escola de Serviço Social na PUC do Rio de Janeiro, em 1940 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

benevolentes da burguesia, passando abarcar parcelas dos segmentos médios, nos meios operários e populares o que, ao longo do tempo, alterará o perfil e os vínculos de classe dos/as assistentes sociais.

Para Iamamoto e Carvalho (2013) e Witiuk (2004) os/as assistentes sociais foram requisitados prioritariamente para prestar serviços de assistência e proteção social, e estruturar serviços sociais nas mais diversas áreas - atuação mediada pelas políticas sociais, portanto, essa formação técnica especializada terá no Estado seu setor mais dinâmico, passando a incentivar, regulamentar e institucionalizar tal formação.

Neste processo, demarcado pelo período de 1940, devido ao grande desenvolvimento e expansão das grandes instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas, o mercado de trabalho para o Serviço Social expande-se, com oportunidade tanto de atuar junto aos setores empresariais, quanto nas políticas sociais do Estado. Logo, “particulares e governo vão aos poucos reconhecendo o valor de técnicos especializados para o trabalho social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p. 201). Então, para os referidos autores, com a ampliação do mercado de trabalho profissional ocorreu o rompimento do Serviço Social com as suas origens confessionais, deslocando suas bases de legitimação para o Estado e para os setores empresariais da sociedade, portanto, alargaram-se e diversificaram-se a clientela atendida pelo Serviço Social.

Nesse momento particular, o/a assistente social deixou de ser um agente da caridade, da ajuda e da filantropia a serviço da burguesia conservadora, e tornou-se um profissional assalariado, inserido dentro da divisão social e técnica do trabalho, requisitado para implementar as políticas sociais. Assim, a profissionalização do/a assistente social foi consolidada, dando ao exercício profissional um caráter não liberal, apesar ter sido reconhecido como profissão liberal pelo Ministério do Trabalho, em 1949. Sendo assim, em conformidade com Iamamoto e Carvalho (2013) o processo de surgimento e de desenvolvimento das grandes instituições assistenciais foi também o processo de legitimação e de institucionalização do Serviço Social, visto que “a profissão de Assistente Social apenas pode se consolidar e romper o estreito quadro de sua origem no bloco católico a partir de sua inserção no

mercado de trabalho [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p 326), portanto, no momento em que seu trabalho passou a ser solicitado por aquelas instituições.

Ou seja, a criação de um espaço na divisão sócio técnica do trabalho, devido ao reconhecimento público das expressões da “questão social” pelo Estado demandou um profissional técnico qualificado para atuar na execução das políticas sociais implementadas pelo Estado. Nesse contexto, o Estado, que já tinha como referências as práticas anteriormente desenvolvidas pelos agentes sociais da Igreja Católica, requisitou estes agentes. No entanto, apesar de sua legitimação como profissão e da incorporação de um suporte técnico-científico, não foi eliminada a influência da Doutrina Social da Igreja.

A trajetória histórica do Serviço Social brasileiro demonstra sua transição nos anos 1940 de referenciais franco-belga de cunho doutrinário, para a sociologia norte americana, em uma perspectiva psicologizante (NETTO, 2007; IAMAMOTTO, 2013), em que o referencial que passou orientar o exercício profissional foi o de Caso, Grupo e Comunidade, de origem do Serviço Social americano⁸². Assim, dos EUA foram importados também métodos e técnicas, sem que se estabelecesse crítica e adaptação que garantissem adequação ou compatibilização à realidade brasileira (BEHRING e BOSCHETTI, 2016).

Tem início também a partir desse momento o DC no meio rural, programa com ênfase na educação de jovens e adultos, que promoveu a expansão do sistema e da ideologia capitalista de forma velada⁸³. Segundo Iamamoto e Carvalho (2013), a partir do surgimento desses programas direcionados as populações rurais, os/as assistentes sociais se interiorizam, acompanhando a modernização das administrações municipais. Portanto, observa-se uma expressiva ampliação do espaço sócio ocupacional do Serviço Social, e a conquista da regulamentação legal do seu exercício profissional⁸⁴. Para os citados autores, observa-se nesse momento a presença de 5 (cinco)

⁸² No decorrer, e principalmente após a Segunda Guerra mundial, ocorreu uma aproximação dos EUA com os países da América latina, entre eles o Brasil.

⁸³ Na perspectiva da educação, incentivos surgiram principalmente pela ONU e Organização dos Estados Americanos (OEA) (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

⁸⁴ Iamamoto e Carvalho (2013) demonstram que no plano legal essa legitimação se traduziu pela Lei nº 1889/53 (regulamentada em 1954), instituindo em nível federal os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e as prerrogativas dos diplomados; na Lei nº 3.252/57, que atribui o monopólio do exercício profissional aos portadores de diploma; no Decreto Lei nº 994/62, que regulamenta a lei, definindo requisitos, atributos, prerrogativas dos profissionais, etc (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

assistentes sociais atuando nas escolas no denominado “Serviço Escolar” (Ibid., p. 363).

Vale rememorar que o deslocamento em relação à matriz originária europeia (franco-belga) não deve ser vista como uma absoluta substituição pela matriz norte-americana, por um período as duas matrizes se integravam no contexto brasileiro.

Segundo Martinelli (2011), a prática do Serviço Social brasileiro havia evoluído muito, embora ainda guardasse resquícios de sua origem, passando a receber forte influência do Serviço Social americano⁸⁵ - marcado pelo tecnicismo fundamentado nas ideias positivistas e hegemonicamente embebido da sociologia funcionalista⁸⁶, trazendo uma visão social de mundo individualista e psicossocial, o que, segundo Ortiz (2010), tornou bastante clara a vinculação dos fundamentos da profissão com o conservadorismo, expresso a partir de sua relação com a Igreja Católica e com o pensamento oriundo das Ciências Sociais, permitindo, portanto, a manutenção do caráter missionário, atualizando as marcas de sua gênese, ao mesmo tempo em que atendeu as exigências de tecnificação imposta pela modernização do Estado.

Ainda conforme Ortiz (2010), o objetivo da prática profissional era responder as demandas imediatas postas pelos usuários, sem questionar a ordem, muito pelo contrário, tratava-se de reafirmar o instituído. Nessa linha de atuação, as relações sociais dos indivíduos foram abordadas no plano de suas vivências imediatas, como fatos, dados, que se apresentavam em sua objetividade e imediaticidade. Nesse sentido, o capitalismo era visto como ordem natural, as situações conflitivas e as lutas de classes apareciam como desvios. Dessa forma, o Serviço social negava as bases materiais da situação social considerada patológica, levando o trabalhador a aderir à ordem social estabelecida.

Por essa perspectiva, os fatos sociais passaram a ser descritos, classificados e analisados a partir de suas expressões mais fenomênicas, e os

⁸⁵ Iamamoto e Carvalho (2013) enfatizam que o marco da influência dos EUA no ensino especializado foi o Congresso Interamericano de Serviço Social, realizado em Atlantic City no ano de 1941. Nesse período, destaca-se o intercâmbio, feito com as Escolas de Serviço Social americanas, através de programa de bolsas de estudo. A bibliografia utilizada pelos estudantes brasileiros, de cunho positivista e funcionalista, contribuiu significativamente para a perspectiva adotada pelos profissionais no Brasil.

⁸⁶ De Durkheim a Parsons e Merton (BEHRING e BOSCHETTI, 2016).

problemas sociais foram abordados como casos individuais, grupais ou comunitários, de forma isolada e descolada da história. Para o Serviço Social, pois, os problemas sociais seriam enfrentados com estratégias sistemáticas, no sentido de integrar, ou romper com situações desviantes, patológicas, produzindo a coesão social, portanto, a “questão social” era considerada um desajustamento social.

Com a influência da matriz norte-americana, foi adotada a perspectiva funcionalista, aliada aos princípios messiânicos (neotomismo⁸⁷ cristão) de salvar o corpo e alma, que teve como consequência o reforço da postura terapêutica, como tratamento das feridas sociais. O modelo de formação profissional posto neste momento sustentava a interpretação do desenvolvimento como resultante das capacidades individuais, a partir de uma visão harmônica da sociedade, tendo o empirismo como tendência dominante, em que a atuação profissional exigiria ênfase na instrumentalização técnica, com a valorização do método, deslocando-se o eixo teórico de influência do neotomismo para pressupostos funcionalistas da sociologia (BEHRING e BOSCHETTI, 2016), voltado para uma ação educativa e organizativa entre o proletariado urbano.

Desta lógica, em conformidade com Behring e Boschetti (2016) resultou a tendência de se dedicar às situações locais, a implementações de políticas governamentais, ou a programas empresariais, utilizando-se de uma mistura eclética de teorias e métodos. Assim, nesse momento a direção social da profissão caracterizou-se como “tradicional”, expressa na prática empirista, paliativa e burocratizada (NETTO, 2007).

Portanto, na década de 1940, o Serviço Social tornou-se uma atividade institucionalizada e legitimada pelo Estado e pelo “bloco dominante”. Manteve as ações educativas e doutrinárias de enquadramento da população, no entanto, as antigas técnicas sociais foram modificadas para procedimentos administrativos e suas atividades tornaram-se metódicas e burocratizadas, de acordo com cada instituição.

⁸⁷ O neotomismo significou a retomada da filosofia de São Tomás de Aquino a partir da encíclica papal *Rerum Novarum*, publicada por Leão XIII (em 15 de maio de 1891) (YAZBEK, 2000).

Conforme já discutido no tópico anterior, congruentemente Barbosa (2015) e Romanelli (2007) sustentam que a partir da década de 1930, o Estado passou a reconhecer e institucionalizar a demanda social por educação. A partir do governo Vargas ocorreu uma expansão da educação pública para as camadas populares, entretanto, atrelada a essa expansão, agregaram-se inúmeros problemas advindos das péssimas condições de vida dos estudantes, além dos problemas específicos da educação, como o analfabetismo, a evasão escolar, e a repetência, que não paravam de crescer em todo o território nacional.

Conseqüentemente, essas problemáticas tornavam-se, de acordo com Barbosa (2015), as maiores inquietações do Estado, da Igreja Católica e dos profissionais da área (educadores, Assistentes Sociais etc.), demonstrando, conforme Yamamoto (2012) que à medida que as expressões da “questão social” se acentuavam no contexto social, passavam a se expressar também na escola, justificando, dessa forma, a requisição do Serviço Social neste espaço sócio ocupacional.

Sendo assim, no ano de 1939 foi publicada a primeira obra de Serviço Social no Brasil, intitulada “Serviço Social, infância e juventude desvalidas”⁸⁸, na qual a assistente social Maria Esolina Pinheiro aborda ideias e técnicas do Serviço Social nas diferentes áreas de atuação, e ao fazer referência da relação com a educação, o Serviço Social aparece como um espaço de “ação social”, em que “devia se prestar subsídios de informações sobre a vida dos alunos” (PINHEIRO, 1985, p. 43).

Percebe-se, portanto, que o Serviço Social direcionava a sua ação para o ajustamento do indivíduo, e os problemas dos estudantes e da sua família eram tratados como uma deficiência moral e de caráter. Dessa forma, a escola tinha como finalidade educar esse estudante e aproximar sua família do meio escolar, reajustando tanto o estudante quanto sua família ao meio social (BARBOSA, 2015; WITIUK, 2004).

Nesse sentido, observa-se que,

⁸⁸ Reeditado pela editora Cortez em 1985.

[...] no acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do país constata-se a requisição, por parte do Estado, de uma intervenção sistematizada do profissional de Serviço Social junto à Educação e mais especificamente junto à escola (WITIUK, 2004, p. 27).

De modo que, na década de 1940 já podia ser constatado a produção de um número significativo de trabalhos de conclusão de curso descrevendo a intervenção do Serviço Social no espaço sócio ocupacional da educação, demonstrando o crescente interesse da categoria neste espaço. Para a elaboração de sua tese a assistente social Ilda Lopes Witiuk (2004), realizou uma investigação nas 04 (quatro) primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, encontrando 223 (duzentos e vinte e três) trabalhos de conclusão de curso produzidos sobre o tema, sendo o primeiro datado de 1944, e outras 156 publicações (artigos, dissertações, anais etc.) produzidas até o ano de 2000.

A autora acima referida ainda destaca como referência, nesse período, o trabalho de Maria Tereza Guilherme, “Serviço Social Escolar”, publicado em 1945, identificando a perspectiva da unidade família, Igreja e Estado, e destaca que a atribuição do Serviço Social no espaço da escola era curar e prevenir desajustamentos, bem como, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral do estudante, através de métodos adequados.

Diante disso, Witiuk (2004) observou que o modelo americano de Serviço Social escolar adotado no Brasil baseava-se no método de Serviço Social de casos individuais, por meio do atendimento individual a pais, professores e estudantes, com a aplicação de inquéritos realizados prioritariamente no domicílio do estudante. Desse modo, o/a assistente social procurava identificar os problemas sociais que repercutiam no aproveitamento escolar, propondo ações ou requisitando serviços que possibilitasse a adaptação do estudante ao seu meio e ao seu ambiente escolar, promovendo dessa forma, o seu ajustamento social. Logo, percebe-se uma tendência de estigmatização e culpabilização dos indivíduos, sob as bases do funcionalismo que hierarquiza as relações sociais e procura identificar disfunções na sociedade.

Nesse sentido, Amaro (2011), ao relatar sobre a institucionalização do Serviço Social escolar, evidencia um registro do Estado do Rio Grande do Sul,

“quando foi implantado como serviço de assistência escolar na Secretaria de Educação e Cultura, em 1946”. Portanto, conforme a exposição da autora, os/as assistentes sociais foram requisitados para “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (Ibid., p. 19), e para orientar pais e professores sobre o tratamento adequado que os estudantes deveriam receber.

Deste modo, podemos observar que os problemas relacionados com a evasão escolar, a reprovação, dificuldades para aprendizagem recaíam, pois, sobre o indivíduo e sua família. Portanto, para os/as assistentes sociais havia a necessidade de intervir na formação moral, intelectual e social da família, no sentido de ajustá-la, de reeducá-la social e moralmente (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, Barbosa (2015) enfatiza que as demandas que se apresentavam ao assistente social na educação ultrapassavam as estruturas educacionais desde a sua inserção. Para a autora, a evasão, a repetência, a desmotivação, as dificuldades nos relacionamentos intra-escolar etc., que se apresentavam como decorrência da precariedade das relações familiares e de causas como, moradia precária, falta de estrutura, e até da falta de escolarização dos próprios pais, tornavam-se demandas para o/a Assistente Social. Desse modo, a atuação daquele profissional não se limitava apenas às problemáticas existentes no espaço escolar, abrangia também as externas a este espaço que se colocavam como dificuldades dos estudantes e suas famílias.

Devemos ressaltar, nessa perspectiva, que os/as assistentes sociais não faziam questionamentos sobre a origem daquelas dificuldades, não realizavam nenhum tipo de crítica acerca das problemáticas sociais e de sua relação com o movimento da sociedade, assim como, não relacionavam as dificuldades encontradas no seu cotidiano, com as contradições intrínsecas à ordem capitalista – da contradição entre capital e trabalho. Nesse sentido, segundo Martinelli (2011) o Serviço Social estava permeado pelo “signo da alienação”, que encobria a consciência social dos profissionais com um véu nebuloso e místico, e os direcionavam a realização de práticas conservadoras e burguesas, fundamentais para a manutenção da ordem capitalista. Desse modo, os/as assistentes sociais transitavam,

[...] pelo mundo dos fenômenos externos, das representações comuns, das aparências enganadoras, enfim, pelo mundo reificado próprio da sociedade capitalista, distanciavam-se da possibilidade de obter um conhecimento mais pleno do real, de atingir os fenômenos com os quais operavam (MARTINELLI, 2011, p. 135).

Sendo assim, conforme Witiuk (2004) o Serviço Social foi requisitado para o exercício de atribuições que harmonizavam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas e, as modalidades interventivas foram objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes, e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais vigentes naquele período.

Ressaltamos que nesse período percebe-se a crescente preocupação por parte do Estado com o alto índice de analfabetismo e evasão escolar, tendo em vista o desenvolvimento do país e a necessidade de mão de obra especializada para o trabalho, culminando nas reformas educacionais - a reforma Capanema, que estava sendo implementada no país desde 1942 e segue até o ano de 1946, atingindo a modalidade de ensino nesse período denominado de: ensino secundário, primário, o ensino industrial, o ensino normal, o ensino agrícola, criando as instituições o SENAI e o SENAC.

Em relação à concepção de desenvolvimento humanista a pesquisadora Piana (2008) demonstrou que o governo do Presidente Jânio Quadros, no ano de 1960, impulsionou material e ideologicamente a formação e o exercício profissional dos/das assistentes sociais, reforçando seu cariz tradicional e consolidando o DC como técnica de intervenção funcional ao projeto desenvolvimentista.

Outro aspecto que deve ser destacado ocorreu a partir da regulamentação da primeira LDB/61, que de acordo com Witiuk (2004) uma das conquistas que pode ser ressaltada e que afeta diretamente o Serviço Social, foi à inserção na legislação do Capítulo XI intitulado “Assistência Social Escolar”, deste modo, por meio dos Art. 90 e 91 da LDB/61, o Serviço Social na educação, na perspectiva assistencial, passou a ter o seu espaço no ambiente

escolar fortalecido. A autora ainda observou que esses artigos serviram de subsídio para fundamentar os Projetos de Lei nas Assembleias Legislativas dos Estados e na Câmara Federal, visando à “implantação do Serviço Social na rede pública de ensino nas décadas de 1970 e 1980” (Ibid., 2004, p, 51).

Com efeito, o quadro que se instaurou com a ditadura civil-militar no país repercutiu significativamente no desenvolvimento do Serviço Social brasileiro. Foram alteradas muitas das suas demandas práticas e a sua inserção nas estruturas organizacionais. Portanto, o mercado de trabalho, sob as novas condições postas pelo quadro da autocracia burguesa foi redimensionado, exigindo um profissional com perfil “moderno”, com capacidade e competência para responder às demandas colocadas no dia a dia (NETTO, 2011, p. 123). Com a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário foi possível receber o influxo da sociologia, da psicologia social e da antropologia, e assim engendrar uma “massa crítica”, inexistente anteriormente na profissão.

Dessa forma, foi possível, impulsionar o debate profissional com a incorporação de matrizes teóricas e metodológicas compatíveis com a ruptura do conservadorismo e, no plano da produção de conhecimento teórico a instauração de um pluralismo que permitiu evidenciar concepções teóricas e metodológicas sintonizadas com os projetos societários da classe trabalhadora. De modo que, as primeiras Pós-graduações em Ciências Sociais e em Serviço Social foram criadas durante a ditadura civil-militar, demarcando também o início da produção do conhecimento teórico no Serviço Social.

As autoras Barbosa (2015) e Witiuk (2004), sustentam que os/as assistentes sociais também atuaram no período a ditadura civil-militar em programas assistenciais destinados aos estudantes e seus familiares, e o objetivo desses programas era atender as dificuldades da população carente de acesso e permanência na escola, visto que a problemática do analfabetismo, evasão escolar e repetência ainda se colocavam como um grave entrave na formação dos indivíduos, e conseqüentemente, ao desenvolvimento do país. Entretanto, os programas assistenciais na educação, relacionados à Política de Assistência ao Estudante, pontua Barbosa (2015), não resolveram de maneira real os problemas educacionais, nem muito menos as condições de vidas das famílias usuárias dos serviços.

É inegável, portanto, que o Serviço Social no período que compreendeu os anos de 1960 e 1970 perpassa por um processo de revisão da profissão. Dessa maneira, foi a partir dos encontros Latino-americanos, iniciados na década de 1960, com o objetivo de debater a profissão, que os/as assistentes sociais começaram a perceber que os referenciais importados das escolas de Serviço Social da Europa e dos EUA não estavam oferecendo subsídios necessários para responder à realidade brasileira. Tal constatação, de acordo com Ortiz (2010) fez emergir uma nova perspectiva para o Serviço Social, a Renovação, que tinha como desdobramento inicial tornar o Serviço Social capaz de responder as demandas postas pelo novo cenário sócio-político e econômico do país.

Sob esse enfoque, a profissão questionou seus referenciais e assumiu as inquietações e insatisfações dessa conjuntura histórica, em um amplo movimento de busca de renovação profissional nos diferentes níveis - teórico, metodológico, técnico operativo e político. Segundo Martinelli (2011), o referencial de cunho tradicional conservador da profissão passou a ser questionado pelos/pelas profissionais do Serviço Social porque ele não representava um projeto construído pelos próprios profissionais, mas representava uma identidade atribuída à profissão pela burguesia, por sua gênese e institucionalização, caracterizada pelo referencial ideológico da Igreja Católica, instrumentalizado pelo projeto conservador burguês.

Assim, conforme Netto (2011), o processo de erosão das bases do Serviço Social “tradicional”⁸⁹ ocorreu no cenário do desenvolvimentismo, em face da crescente valorização do DC, instaurando-se no Serviço Social questionamentos sobre as bases conservadoras da profissão. Contudo, esse processo foi abortado com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, quando tem início o projeto político de modernização conservadora. Nessa conjuntura, emergiu no Serviço Social brasileiro a perspectiva modernizadora (NETTO, 2011). Nas reflexões de Netto (2011), a perspectiva modernizadora não eliminou o fundamento conservador do Serviço Social, explorou o seu vetor

⁸⁹ Netto (2011, p. 117, 118) entende que Serviço Social tradicional é a “prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada” dos/das Assistentes Sociais, organizados “por uma ética liberal-burguesa”, e cuja doutrina consiste na correção de resultados psicossociais considerados indesejáveis, com uma concepção de natureza idealista ou mecanicista da dinâmica social, sendo pressuposta a ordenação capitalista da vida como um “dado factual ineliminável”.

reformista e submeteu as suas expressões às condições das novas exigências que a modernização conservadora pôs ao exercício profissional. Foi à expressão da renovação profissional adequada à autocracia burguesa, entrando em crise em meados dos anos 1970, momento em que se observa o esgotamento do regime militar e a emergência de inúmeras contradições geradas pelo próprio processo de modernização capitalista no país.

As tendências apontadas na perspectiva modernizadora foram afirmadas nos resultados dos Seminários realizados em Araxá – MG, no ano de 1967, e Teresópolis – RJ, ocorrido no ano de 1970, dos quais resultaram os Documentos de Araxá e Teresópolis, evidenciando a defesa da modernização do Serviço Social, entendido como instrumento interventor, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento do país (NÓBREGA, 2013).

O Seminário de Araxá ocorreu no período em que, no Serviço Social, convencionou-se chamar de Movimento de Reconceituação⁹⁰, lança mão da revisão crítica radical do tradicionalismo profissional e propõe uma construção nova de uma teoria e prática para o Serviço Social, contrária à abordagem desenvolvimentista vigente na realidade latino-americana da época. Em relação ao Seminário Teresópolis, os autores Oliveira e Chaves (2017) expõem que esse evento veio corroborar com as questões relacionadas ao eixo filosófico neotomistas e metodológico positivista, funcionalista, integrando o Serviço Social no processo de desenvolvimento brasileiro, com uma proposta de operacionalização técnica a favor do modelo socioeconômico vigente. Nessa perspectiva, o profissional não enfatiza a capacidade crítica, reproduzindo a ordem estabelecida.

A partir da década 1970 se plasmam duas outras dimensões que compõem o processo de Renovação do Serviço Social. Netto (2011) nos mostra que foram formuladas a Perspectivas de Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura. A Perspectiva de Reatualização do Conservadorismo manifestou-se nos Seminários de Sumaré (1978) e Alto da

⁹⁰ O Movimento de Reconceituação pode ser compreendido como um movimento tipicamente latino-americano, foi de 1965 até 1975, buscava uma nova qualidade da base teórica metodológica e a recriação do exercício profissional fundamentado com o compromisso de classe, cuja proposta era romper com a base positivista e a visão de neutralidade que marcou a profissão (NETTO, 2011).

Boa Vista (1984), ocorridos no Rio de Janeiro, com o objetivo de interromper a erosão do Serviço Social “tradicional”. Tratou-se de uma vertente que recuperou os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, vinculado à inspiração fenomenológica que valoriza a dimensão da subjetividade (NETTO, 2007). Deste modo, essa perspectiva atende às requisições fortemente psicologista, fundado na ajuda psicossocial, que impossibilita qualquer análise crítica da realidade.

A Perspectiva de Intenção de Ruptura (NETTO, 2011) emergiu via adoção do marxismo, no final dos anos 1970 com a sua formulação inicial na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais e, ao contrário das outras duas perspectivas, essa promoveu uma crítica sistemática ao desempenho do Serviço Social “tradicional”, aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Supôs a ruptura da herança positivista e com o reformismo conservador, para adequar as respostas profissionais às demandas estruturais do desenvolvimento brasileiro. A aproximação ao marxismo lhe forneceu os fundamentos para a crítica mais completa ao tradicionalismo existente na profissão, inicialmente restrito às universidades, com o “marxismo acadêmico” (Método BH). Tal perspectiva proporcionou ao Serviço Social se compreender inserido no movimento das relações sociais, apreendendo a funcionalidade da profissão, tornando-se hegemônica ao longo dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990.

Foi justamente a partir deste processo de Renovação que os/as assistentes sociais começaram a fazer uma análise mais crítica da realidade e trouxeram essa crítica também para as suas intervenções, desencadeando a necessidade de construir um referencial teórico pautado na transformação social. Esse contexto propiciou as primeiras aproximações com a teoria marxista de forma “enviesada” (NETTO, 2011), porque inicialmente não recorreram às obras originais de Marx.

Sendo assim, foi por meio do movimento de Intenção de Ruptura que o Serviço Social brasileiro consolidou a sua maturidade intelectual (NETTO, 1996b), conquistando seu reconhecimento e validação acadêmica na pesquisa,

[...] na reflexão teórica, qualifica o Serviço Social brasileiro como área de produção de conhecimento, determinando o seu

significado social, e alterando as referências éticas políticas profissionais, a exemplo dos Códigos de Ética de 1986 e 1993, que apontam para o compromisso com os trabalhadores, suas demandas e direitos, o que implicou numa profunda alteração da relação [...] (BEHRING e BOSCHETTI, 2016, p. 128).

Uma marca significativa resultante desse processo foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), que ocorreu em São Paulo, no ano 1979, denominado Congresso da “Virada”, que se constituiu em um marco histórico fundamental na trajetória do Serviço Social brasileiro, a partir do qual fica expressa a opção política da categoria pela classe trabalhadora e, a decisão pela construção de um novo projeto para o Serviço Social brasileiro - Projeto ético Político (PEP). Sobretudo porque constrói e defende objetivos legitimados por um projeto de sociedade na defesa da liberdade, da democracia, dos direitos sociais e das políticas sociais públicas. Dessa forma, o Serviço Social aprimorou a tendência de ruptura com denominado Serviço Social “tradicional”, conformando em projeto profissional com notória direção social e política, expressando de acordo com Ortiz (2010), o amadurecimento interno da profissão e a sua posição de resistência frente ao contexto de crise do capital.

Logo, o PEP, tem o objetivo de orientar o exercício profissional, comprometido com a justiça social, tendo em seu núcleo a liberdade como valor ético central a partir de princípios embasados na liberdade e na democracia, e prima por uma ação profissional comprometida com a classe trabalhadora. O projeto foi materializado a partir da conjunção de várias dimensões, as quais reúnem desde o efetivo reconhecimento da teoria social crítica, como substrato teórico e político-cultural capaz de fundamentá-lo, até a organização política da categoria e o conjunto de documentos que orientam política e juridicamente a profissão no país - Lei nº 8.662/93 que regulamenta a profissão, o Código de Ética de 1993, e as Diretrizes Curriculares (1996) para formação profissional.

Portanto, os resultados obtidos do Congresso da “Virada” demonstraram novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos, com os quais o Serviço Social trabalhava. Compreende-se assim, que a realidade, em sua dinamicidade e dimensão contraditória, tornou-se o chão histórico preche de lições cotidianas por meio do protagonismo das lutas da

classe trabalhadora e dos sujeitos profissionais que passaram a apreender as necessidades reais vivenciadas pela população como demandas postas ao Serviço Social (CFESS MANIFESTA, 2009).

A partir de então, desencadeia-se o processo de consolidação da profissão, entendida como especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão sócio técnica do trabalho, tendo como objeto de intervenção a “questão social”, rompendo com a sua característica acrítica e a-histórica, adotando o pensamento marxiano como inspiração filosófica, parâmetro da ação profissional, e da análise das relações de produção capitalista.

Considera-se, portanto, que foi a partir do movimento de Intenção de Ruptura que a categoria profissional passou a dar uma nova abordagem à profissão, totalmente diferente da antiga tradição. De modo que, o significado social da profissão foi aprendido na complexidade das relações sociais que esta categoria estabeleceu na realidade, sendo necessária a sua compreensão na totalidade das relações sociais em várias dimensões do exercício profissional, na sua relação com o usuário e na relação com o seu empregador.

Conforme Yamamoto (2012) o significado social da profissão deve ser compreendido a partir do caráter contraditório da prática profissional nas relações sociais, na reprodução destas relações, na reprodução da própria sociedade capitalista, na sua totalidade, inclusive das suas contradições e antagonismos. Ainda conforme a autora, o exercício profissional do/a assistente social, tem caráter, eminentemente interventivo, pois é demandado e contratado como profissional pelo capital, com o objetivo de intervir nas manifestações da “questão social”.

Para o Serviço Social a década de 1980 foi bastante emblemática, por demonstrar o compromisso da categoria com a luta pela garantia dos direitos da classe trabalhadora, usuária dos programas e políticas sociais, expressa no conjunto de conquistas teóricas e políticas desse período, proporcionada pela interlocução da profissão com a teoria social de Marx, no momento em que a categoria supera os equívocos do marxismo vulgar, tão presente na negação inicial da prática “tradicional”, expressa na conquista da maioria intelectual do Serviço Social, com destaque para a produção de Yamamoto e Carvalho (1982).

Portanto, após o período de Reconceituação da profissão, que coincide com o período de redemocratização do país e a aprovação da CF/88, vê-se um Serviço Social com uma visão crítica da sociedade, disposto a problematizá-la e participar do processo de democratização, comprometido com a ampliação dos direitos e com a classe trabalhadora. Adentrando a década de 1990 novos mercados de trabalho se abrem ou se ampliam para o Serviço Social, como o terceiro setor, conselhos de direitos, funções de assessoria, além dos novos postos de trabalho criados pelo Estado, para atuação do/a assistente social nas políticas de assistência social dos municípios, na política de saúde, e também na política de Educação, como foram expostos no tópico 2.1. Devemos ressaltar que nessa mesma década foi aprovada a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993 (BRASIL, 1993). Dessa forma, conforme Iamamoto (2009) os espaços ocupacionais do/a assistente social se ampliaram, tendo

[...] lugar no Estado nas esferas do poder executivo, legislativo e judiciário, em empresas privadas capitalistas, em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e na assessoria a organizações e movimentos sociais. Esses distintos espaços são dotados de racionalidades e funções distintas na divisão social e técnica do trabalho, porquanto implicam relações sociais de natureza particular, capitaneadas por diferentes sujeitos sociais, que figuram como empregadores (o empresariado, o Estado, associações da sociedade civil e, especificamente, os trabalhadores). Elas condicionam o caráter do trabalho realizado (voltado ou não à lucratividade do capital), suas possibilidades e limites, assim como o significado social e efeitos na sociedade (IAMAMOTO, 2009, p.19).

Constata-se, pois, que nesse contexto os/as assistentes sociais, movidos/as pela perspectiva de defesa e ampliação dos direitos sociais da população “iniciam o processo de ultrapassagem da condição de executores de políticas sociais, para assumir posições de planejamento e gestão dessas políticas” (YAZBEK, 2000, p. 15). Portanto, a partir da década de 1990, em consonância com o PEP, se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na política de Educação (CFESS, 2012). Uma das referências desse processo histórico foi o crescente número de trabalhos inscritos sobre a temática nos CBAS desde 1995, sendo que no X CBAS foi o

primeiro congresso em que a educação ganhou um eixo específico, com isso podemos identificar um significativo crescimento de produção de trabalhos que versa sobre a temática. Assim,

A inserção de assistentes sociais na política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde, sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2012, p. 37).

Dessa forma, Almeida (2000) enfatiza que as reformas implementadas na educação têm respondido às exigências do paradigma da empregabilidade, ou seja, a inserção no mundo do trabalho segundo os interesses do mercado, atendendo sua lucratividade e a busca da supremacia dos setores privados para uma educação mercantilizada. Dessa forma, o autor acima citado enfatiza que o Serviço Social redefiniu sua atuação em um vasto e complexo campo de intervenção, sendo assim, na Educação os/as profissionais passaram a trabalhar diretamente com as instituições de ensino (públicas e privadas), na Educação Básica municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos conselhos municipais de educação, na assessoria e elaboração dos planos municipais e estaduais de educação, nos projetos de educação não-formal, nas universidades através do estágio curricular, projetos de extensão universitária e a inserção do jovem de baixa renda no Ensino Superior e nas equipes interdisciplinares através da formação continuada dos profissionais da educação, ou seja, na educação enquanto política pública.

Sendo assim, nos anos 2000 visualiza-se uma nova ampliação de mercado de trabalho para esses/essas profissionais, sobretudo a partir do

governo Lula, com a expansão dos programas sociais e educacionais, como por exemplo, a criação dos IFs, e as políticas de ação afirmativa e permanência estudantil. Em relação à inserção do/a assistente social na Educação Básica os discursos e práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais; a afirmação do direito à educação de largos contingentes populacionais que se encontravam fora da escola e o acionamento de diferentes instituições para assegurar e acompanhar as condições de acesso a esse direito; a organização de programas de qualificação e de conclusão da educação escolarizada de jovens com forte caráter compensatório; o aumento das ações e programas sociais dirigidos às famílias e das demandas de sua operacionalização no âmbito das organizações não governamentais que atuam no campo educacional; a disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura como forma de “exercício da cidadania” (CFESS, 2011, p. 26).

Conforme Almeida (2007), a inserção dos/as assistentes sociais no contexto escolar, principalmente na Educação Básica, tem representado, na atualidade, não apenas o desejo da categoria profissional, ou o resultado de sua atuação política e profissional na defesa dos direitos sociais e humanos, mas é uma necessidade sócioinstitucional cada vez mais reconhecida no âmbito do poder legislativo de diferentes Estados e Municípios. Portanto,

[...] o/a profissional de Serviço Social nos últimos anos tem sido requisitado, entre outros motivos, para atuar em programas e projetos governamentais e não governamentais voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada (CFESS, 2011, p.51).

Percebemos, portanto, que a atuação do Serviço Social espalha-se como possibilidade de enfrentamento das expressões da “questão social” que prejudicam o acesso e a permanência dos alunos nas unidades educativas, sendo requisitado como parte das estratégias de controle social do Estado (CFESS, 2011), tendo em vista a necessidade de universalização da educação, como um dos indicadores utilizados pelos organismos multilaterais para a concessão de subsídios financeiros e para reprodução da força de trabalho. Portanto, é neste terreno preche de tensões e de projetos sociais em disputa

que se insere o trabalho profissional do/a assistente social na educação. Assim, para Almeida (2005, p. 10), devemos ter em mente que a luta pela educação se constitui em uma das expressões da “questão social”,

Exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que deixarem de pertencer exclusividade à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública. Uma luta que vai muito além de pensar a educação apenas como ponto para a entrada no mercado de trabalho, mas uma educação que visa através de sua dimensão pedagógica contribuir no processo de emancipação social.

Nesse sentido, o autor citado acima, esclarece que ao mesmo tempo em que a “questão social” se complexifica, tem-se a fragmentação de sua principal estratégia de enfrentamento: as políticas sociais. Portanto, as políticas sociais nos moldes capitalistas se apresentam fragmentadas, ou seja, a interlocução entre elas é mínima, o que dificulta uma intervenção na totalidade com vistas à ampliação dos direitos sociais e transformação da realidade social.

Enfatizamos que a mediação dos programas institucionais ou governamentais é condição fundamental para o exercício profissional do/a assistente social em relação à garantia do acesso à educação, “não se tratando de uma dimensão do trabalho do/a assistente social que se restrinja a uma opção de natureza política e metodológica” (CFESS/CRESS, 2011, p. 42), precisando, portanto, de condições objetivas que se inscrevem no âmbito da dinâmica da política de Educação.

Nesse sentido, o professor Ney Almeida salienta que com a implementação de programas e ações assistenciais no contexto escolar, cria-se uma rede de estratégias de intervenção governamental importante “[...] para o enfrentamento de problemas de acesso e permanência na rede de ensino” (ALMEIDA, 2000, p. 72). Portanto, o/a assistente social na educação tem diante de si o desafio de envolver-se como ator social comprometido com um sistema de educação pautado na ampliação do direito ao acesso e da permanência na escola, tendo em vista um ensino público de qualidade, ou seja:

[...] um processo de ampliação das formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação

profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação especial e educação superior, a partir do desenvolvimento de programas assistenciais, incentivo à contratação de crédito e forte transferência de recursos do fundo público para a burguesia educacional (ALMEIDA, 2010-2012, p.21).

Desta forma, os/as profissionais têm a possibilidade pensar esta realidade como meio, também, de contribuir no enfrentamento de mais um grave problema social: a não transformação da educação em um direito social de fato, ou seja, a não universalização. Pois, as estratégias desenvolvidas de ampliação do acesso à educação, em todos os níveis da política de Educação, ainda não configuram um efetivo processo de universalização, mas uma ampliação desigual, sobretudo, em sua dimensão pública. Está longe, portanto, de ser tomada como uma afirmação da educação pública como um direito social.

Portanto, "o campo educacional torna-se, hoje para o/a assistente social, não apenas um campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado" (ALMEIDA, 2000, p. 74). Nessa perspectiva, o autor enfatiza a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da própria atuação do Serviço Social e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho.

Como pode ser constatado no conjunto normativo, os quais demarcam o compromisso ético-político dos profissionais com a classe trabalhadora, a defesa dos direitos humanos, a ampliação e consolidação da cidadania, a equidade, a justiça social: o PEP do Serviço Social consolidado no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), a Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei nº 8.662, de 1993, e as Diretrizes Curriculares de 1996. Em aspectos educacionais há o respaldo da LDB/96, a qual, conforme o CFESS (2011) "disciplinou" a educação vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social, nessa perspectiva, percebe-se o crescente interesse dos/as assistentes sociais pela área, como objeto de pesquisa e como campo interventivo.

Nessa perspectiva, Almeida (2003) destacou, em palestra realizada no I Encontro de Assistentes Sociais na área de Educação, realizado em Belo

Horizonte-MG, no período de 28 de março de 2003, que o crescente interesse pelo campo educacional está ancorado no papel estratégico que a de educação passou a desempenhar do ponto de vista econômico, cultural e social na atualidade, demonstrando que o campo educacional passou a se expressar de forma diferenciada para profissão. Sendo assim, concordamos com o citado autor quando enfatiza que hoje o/a profissional busca a compreensão do significado estratégico que a educação tem na formulação de novos valores e no processo de luta em torno de uma nova sociedade. Logo, é através da educação que os indivíduos podem desenvolver uma consciência crítica, na perspectiva de totalidade, no sentido de desvelar o real e, assim, buscar construir uma nova realidade.

Ainda de acordo com Almeida (2003) durante muitos anos a vinculação entre Serviço Social e educação deu-se quase que de forma automática relacionada ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos/as assistentes sociais. Para esse autor, as razões não são desconhecidas e resultam de uma alteração no perfil do mercado de trabalho, no que tange à efetiva atuação dos/as assistentes sociais no âmbito dos estabelecimentos e de uma alteração da política educacional ao longo dos anos 1970 e parte dos anos 1980; da afirmação do debate e das práticas sobre educação popular, que se estenderam para além dos muros institucionais; do reconhecido avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos/as assistentes sociais ganharam no final desse século, particularmente em face da atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Assim, o Serviço Social passou a incorporar na agenda política a defesa de uma escola democrática garantidora do acesso às demais políticas públicas. Uma escola democrática que permita a constituição de sujeitos históricos críticos e criadores de novas formas de sociabilidade, fundamentando-se numa concepção crítica de homem e mundo no processo de construção de uma nova cultura e de uma nova sociedade. Conseqüentemente, o conjunto CFESS/CRESS adensaram os debates, grupos de trabalho, encontros em torno da temática - Serviço Social na Educação, e a partir daí elaboraram uma Cartilha – brochura intitulada Serviço Social na Educação (CFESS, 2001) no ano de 2001, um Relatório do Grupo de Trabalho

do Conjunto CFESS/CRESS “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” em 2011, e “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” em 2010-2012.

Da mesma forma, o conjunto CFESS/CRESS implementou o Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de Educação Básica. Apesar de ter recebido voto de rejeição, em 2001, o projeto tramitou até o ano de 2007 na Comissão de Educação e Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), sendo aprovado e encaminhado ao Senado, transformando-se no Projeto de Lei da Câmara (PLC) Lei nº 060/2007, de 2007 (CFESS, 2012).

De acordo com o PLC Lei nº 060/2007, em seu Art. 1, as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços de psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de escolarização, por meio de equipes multiprofissionais. Tais equipes deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Na atualidade o PL nº 3.688/2000 aguardava a aprovação pela CCJC para ir à votação no Plenário da Câmara, última instância antes da sanção presidencial, e foi aprovado por unanimidade no dia 07 de julho de 2015, agora segue para o Plenário da Câmara para ser votado pelos parlamentares e, se aprovado, segue para a sanção presidencial. Segundo o documento CFESS Manifesta (2012, p. 2):

A aprovação do PL é considerada um grande passo para a luta pela implementação do Serviço Social na educação básica e pelo fortalecimento da Política de Educação brasileira, tendo em vista que, se o PL se tornar lei, contará com profissionais cuja formação possibilita uma intervenção crítica nesta política pública. Os/as assistentes sociais poderão compor equipes multiprofissionais dentro das escolas públicas de educação básica e contribuirão com seu saber específico para a formação de sujeitos sociais, em uma perspectiva crítica para o exercício da cidadania.

Portanto, tendo em vista a articulação que esta profissão tem com os projetos da classe trabalhadora, consagrado no seu PEP, o Serviço Social na política de Educação pode contribuir no sentido de garantir a educação mais democrática, assim como no acesso e permanência dos estudantes a escola, direito este conferido pela CF/88, pela LDB/96 e pelo PNE (2014-2024). Assim, o trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais, em que pese à dimensão socioeducativa de suas ações, tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e aplicação dos direitos dos sujeitos sociais (BRAGA, et al, 2012).

Compreendemos, portanto, que o/a assistente social necessita direcionar-se a partir de uma concepção de educação baseada na totalidade que reconheça a educação como direito social e como prática emancipatória, para assim, contribuir e fortalecer um exercício profissional que corrobore com o PEP do Serviço Social na “[...] luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadora” (CFESS/CRESS, 2012, p. 8).

Contudo, é necessário considerar as inflexões da crise estrutural do capitalismo para o exercício profissional do/a assistente social na política de Educação, particularmente no que tange as condições e relações de trabalho no município de Campina Grande-PB.

3 O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO: MEDIAÇÕES QUE INCIDEM NESTE EXERCÍCIO

Tendo em vista que nossa análise partiu da perspectiva da totalidade faz-se necessário que o nosso objeto de estudo seja situado no bojo das transformações societárias contemporâneas, procurando apreender a atual crise estrutural do capitalismo, suas expressões no Brasil e as requisições do movimento de restauração do capital que têm trazido implicações catastróficas para o mundo do trabalho, assim como para as políticas sociais, conformando mediações na realidade do exercício profissional do/a assistente social na política de Educação, que, em geral, interferem com maior ou menor incidência neste exercício. Mediações destacadas anteriormente, as quais serão tratadas neste capítulo.

3.1. Crise estrutural do capitalismo

O capitalismo contemporâneo perpassa, conforme Mészáros (2011), desde os anos 1970, por uma crise estrutural que expõe com violência o esgotamento de suas potencialidades civilizatórias num ambiente de profunda recessão que vêm “configurando-se como um período de tônica regressiva, de grande ofensiva sobre os trabalhadores na busca por superlucros e ataques conservadores e reacionários a toda crítica do mundo do capital” (BEHRING, 2015, p. 38).

As bases do modo de produção capitalista no século XVI foram estabelecidas com o fim do feudalismo como assevera Marx (2006), mas, a sua consolidação ocorrera nos séculos XVIII e XIX. As grandes navegações promoveram o desenvolvimento do mercantilismo e dos Estados nacionais por volta dos séculos XIV e XVII, nos quais, o modo de produção capitalista se apresentava em sua fase concorrencial e detinha como sistema de produção a manufatura.

Já no final do século XVIII, com a criação da máquina a vapor, como o aprimoramento das indústrias têxteis e com a expansão das ferrovias, observa-se um grande desenvolvimento que substanciou a Revolução Industrial. A partir

desse período, Mandel (1982) evidencia diferentes estágios do modo de produção capitalista, o capitalismo concorrencial e capitalismo monopolista ou imperialismo. No capitalismo concorrencial a produção de mais-valia⁹¹ ocorria através da grande indústria e estava limitada a Europa Ocidental e a América do Norte, estendendo-se até o último quartel do século XIX. Posteriormente, entra em uma nova fase, a monopolista ou imperialista que se apresentou em duas fases: o capitalismo monopolista clássico e capitalismo monopolista tardio ou maduro (MANDEL, 1982; BEHRING, 2015).

De acordo com Netto (1996b), o período clássico do imperialismo tem seu trânsito de 1890 a 1940, onde a supercapitalização e o parasitismo⁹² passam a ser incorporado ao novo cenário social. A segunda fase tem sua abertura após 1945 com o incremento tecnológico promovido pela livre concorrência que impulsionou a Terceira Revolução tecnológica (ou revolução informacional).

O capitalismo contemporâneo de acordo com Netto e Braz (2012) caracteriza-se por uma terceira fase do estágio imperialista e tem como protagonistas os grandes monopólios. Esta fase que perdura até os dias atuais, teve início nos países capitalistas centrais no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, do século XX e significou inúmeras mudanças econômicas, sociais e políticas para o mundo, além de ter implementado modificações no aparelho estatal que levaram a seu redimensionamento.

A perseguição dos superlucros no capitalismo tardio provocou uma mudança em toda a estrutura do processo de acumulação do capital, fazendo com que todas as economias se subordinassem à reprodução do grande capital. Assim, é inerente ao mundo do capital seu desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, “um vínculo estrutural entre desenvolvimento e subdesenvolvimento” (BEHRING, 2015 p. 45), ocasionando mudanças nas relações de produção e troca entre os países centrais e as nações subdesenvolvidas, formando-se, conforme ressalta Mandel (1982, p. 39, 40), “um sistema mundial imperialista construído a partir do desenvolvimento

⁹¹ Conforme Marx (2006) a produção de mercadoria é essencialmente produção de mais-valia, e o trabalhador produz não para si, mais para o capital. Logo, apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

⁹² De acordo com Netto (2007), a supercapitalização diz respeito ao montante do capital acumulado, e o parasitismo, que se expressa nas atividades improdutivas, torna visível a natureza parasitária da sociedade burguesa.

desigual de acumulação do capital, composição orgânica do capital, taxa de mais-valia e produtividade do trabalho”.

Mandel (1982) classifica ainda o capitalismo tardio em duas subfases: a primeira de ‘onda longa expansiva’, também denominada de ‘anos dourados’, e a outra de ‘onda longa recessiva’. Nesse sentido, os ‘anos dourados’ são caracterizados por uma longa onda de tonalidade expansiva e apresentando sua expressão máxima no Estado de Bem-Estar Social, o Welfare State “de orientação keynesiana⁹³”.

Nesse sentido, Harvey (2014) salienta que foi exatamente nesse momento de ascensão econômica proporcionado pela aliança entre fordismo e keynesianismo que o Estado passou a assumir novos papéis e constituiu novos poderes institucionais e políticos, fortalecendo a concepção de democracia nas relações econômicas, visando promover o equilíbrio entre os interesses das forças vigentes. De tal modo que,

[...] o Estado, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. [...] o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para áreas de investimento público – em setores como transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc (HARVEY, 2014, p.129).

Portanto, as crises não foram suprimidas afirmam Netto e Braz (2012), mas elas passaram, nesse período, a ser episódicas e com rápidas retomadas, com o Estado garantindo bens e serviços sociais públicos para a classe trabalhadora, reduzindo a quase zero as taxas de desemprego, e o incremento

⁹³ As estratégias anticíclicas keynesianas foram fundadas no Plano Marshall de reconstrução da Europa, que lidou com as crises de 1929 e 1932, trazendo a possibilidade de uma maior integração dos trabalhadores no circuito do consumo, a partir de uma repartição dos ganhos de produtividade advindos do fordismo (modelo de produção em massa para consumo em massa), assim, foram implementados acordos coletivos com os trabalhadores das empresas monopolistas na perspectiva de instaurar uma relação de equilíbrio entre produção, consumo e conquistas no campo da seguridade produzindo “a impressão de que o capitalismo, ao menos nos países centrais, havia encontrado a fórmula mágica (ao gosto da socialdemocracia) combinando acumulação e equidade” (BEHRING, 2015, p. 47).

da tecnologia de ponta dando suporte para que as forças produtivas alcançassem alto grau de desenvolvimento. Permitindo, dessa forma, uma superexploração da força de trabalho que implicou na intensificação da produção da mais-valia relativa, concentração de altas taxas de lucros dos monopólios, resultando em um alto nível de concentração e centralização de capital nesse período.

Nesse contexto, Mandel (1990) evidencia ainda que os períodos de ascensão do capital são marcados por pré-condições como diminuição repentina do tempo de rotação do capital circulante, aumento da taxa de mais-valia relativa, expressa na intensidade do trabalho, ambos decorrentes de derrotas políticas dos trabalhadores. Nesse sentido, torna-se emblemático a situação excepcional envolvendo a economia de guerra e a ascensão do fascismo, que com o aumento da exploração do trabalho demarcou a base do processo de acumulação que antecedeu e possibilitou os 'anos dourados' do capitalismo.

Todavia, no final da década de 1960 e início da década de 1970 o sistema capitalista deu sinais de esgotamento e entrou em uma profunda crise, exaurindo o modelo de produção fordista e de regulação keynesiana que sustentou o denominado Estado de Bem-Estar Social. No entanto, conforme os autores Netto e Braz (2012), Paniago (2007) e Behring (2008), a crise que se instaurou naquele período tratou-se de uma crise de superprodução dos valores de troca, que teve como catalizadores o choque do petróleo e o colapso do ordenamento financeiro mundial, além dos vetores sociopolíticos formado pelos movimentos sindicais, e os novos movimentos sociais, expressando a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais que predominam nesse modo de produção.

Dessa forma, o processo de acumulação do capital cria seus próprios limites, a partir da impossibilidade de valorização do capital de forma constante, uma vez que a mais-valia obtida encontra sérias dificuldades de retornar a produção e dar continuidade ao processo de acumulação do capital, apresentando, nesse cenário, uma queda da taxa de lucros. Contudo, se a crise capitalista apresenta essa característica determinante, não podemos desconsiderar outras dimensões que estão presentes nesse processo, já que as crises não possuem apenas uma única causa (PANIAGO, 2007; NETTO E

BRAZ, 2012). A luta de classes em torno da riqueza socialmente produzida, a anarquia da produção e o subconsumo das massas trabalhadoras também são elementos que comparecem no desencadeamento de crises do modo de produção capitalista (NETTO e BRAZ, 2012).

Nesse contexto, para o enfrentamento da severa crise que se alastrou no mundo capitalista na entrada do século XXI, o capital lançou mão da ofensiva neoliberal, uma reação da classe dominante que rapidamente ganhou força, ancorada no projeto restaurador, que se resumiu no tríplice mote da flexibilização (da produção, das relações de trabalho), desregulamentação (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da privatização (do patrimônio estatal), próprios do movimento da mundialização (NETTO, 2010).

Portanto, o neoliberalismo,

[...] apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltada para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e do trabalho (PANIAGO, 2007, p. 1).

Conseqüentemente, essa ideologia legitima o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimentos. Defende um “Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho” (NETTO, 1996, p. 199; VASCONCELOS, 2006, p. 22), proporcionando um conjunto de medidas econômicas e sociais, anulando direitos, “[...] propondo a minimização dos custos sociais em favor da transferência de recursos para o capital financeiro especulativo⁹⁴” (SILVA et al,

⁹⁴ No Brasil, através da Desvinculação das Receitas da União (DRU) é permitido ao governo federal usar livremente uma porcentagem de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. A principal fonte de recursos da DRU são as contribuições sociais, que respondem a cerca de 90% do montante desvinculado. Na prática, permite que o governo aplique os recursos destinados a áreas como educação, saúde e previdência social em qualquer despesa considerada prioritária e na formação de superávit primário. A DRU também possibilita o manejo de recursos para o pagamento de juros da dívida pública. Foi prorrogada por diversas vezes, a última prorrogação deu-se através da Proposta de Emenda à

2010, p 183), privatizando políticas sociais e extraindo mais valor do trabalho. Essas mudanças articulam-se e são incorporadas tanto pelos países centrais quanto pelos países periféricos, reconfigurando os “estados sociais” (RAICHELIS, 2013, p. 613), mas, resguardando suas particularidades.

Nessa perspectiva, o capital utilizou a estratégia política-ideológica de propagar o discurso de que a desestruturação dos gastos públicos durante o Welfare State foi resultado do crescimento excessivo do Estado na área social e da sua intervenção na economia, além de que o movimento operário e os sindicatos dispunham de poder excessivo e nefasto, sendo assim, o Estado só sairia da crise em que se encontrava, conforme o discurso propagado se, fosse reduzido ou, se cortasse os gastos nesses setores.

Nesse sentido, observa-se que a causa da crise foi deslocada do modo de produção capitalista e atribuída unicamente ao Estado. Tal argumentação foi usada com intuito de promover o desmonte do Welfare State, causando consequências diretas para as políticas sociais e para os trabalhadores. Portanto, Behring e Boschetti (2009) esclarecem que todas as conquistas da classe trabalhadora foram afetadas, as garantias do pleno emprego e das políticas sociais universais foram substituídas por políticas sociais de cunho focalizado, fragmentado e seletivo.

Essa crise conjuntural imprimiu mudanças significativas nos processos produtivos gestando um novo padrão de produção e acumulação, denominado por Harvey (2014) de acumulação flexível, que é amparado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e do consumo. Nessa mesma trilha argumentativa, Alves (2010) infere que esse novo padrão de acumulação está sob as bases do sistema toytista, que prioriza a flexibilização da produção e dos processos de trabalho, realizando um salto qualitativo na captura da subjetividade operária, tornando o trabalhador um colaborador e partícipe do processo de administração produtiva.

Nesse sentido, tais mudanças ocasionaram transformações significativas, precarizando as condições e relações de trabalho, proporcionando rebatimentos diretos no mercado de trabalho, por causa da crescente e progressiva desregulamentação do trabalho, expressa na

Constituição (PEC) - 87/2015, estendendo o instrumento até 2023. No governo Temer o montante retirado pela DRU aumentou de 20% para 30% (BRASIL, 2015).

subcontratação, na jornada temporária de trabalho, na informalidade e na terceirização. Nessa perspectiva, Harvey (2014), Alves (2010), Cavalcante e Prêdes (2010) compartilham do entendimento de que a acumulação flexível implicou em aumento dos níveis de desemprego estrutural, na queda do padrão de salários e no retrocesso sindical.

Observa-se, nesse contexto, a intensificação da concorrência entre as empresas capitalistas dos grandes monopólios⁹⁵, se sobressaindo as que possuem mais tecnologia e capital para manter-se na liderança da produção e circulação de mercadorias. Portanto, Netto (1996) salienta que a dinâmica da sociedade burguesa modifica-se e legitima-se por meio do controle de mercado através da organização dos monopólios, na medida em que acentua a exploração e a alienação da classe trabalhadora.

Dessa forma, Netto e Braz (2012) destacam que na fase monopólica do capital alguns fenômenos se sobressaem, tais como o aumento das taxas de lucro, aceleração dos preços das mercadorias, investimento em áreas de maior concorrência, redução de trabalho vivo e muito investimento em novas tecnologias. Nesse percurso, os monopólios industriais passaram a modificar o papel dos bancos, dando aos mesmos o controle sobre a liberação e pagamento dos empréstimos disponibilizados aos capitalistas de menor capital. Sendo assim, o sistema de crédito que passou a vigorar foi (e ainda é) fundamental para a centralização do capital nas mãos dos grandes capitalistas.

Os autores supracitados enfatizam ainda que nesse processo, ocorreu uma hipertrofia no setor de serviços, ou setor terciário. Nesse setor estão incluídas atividades comerciais, médicas, financeiras, turísticas, vigilância privada, educacionais, entre outras; nas quais existem desde trabalhadores sem nenhuma qualificação, até especialistas, técnicos e profissionais de nível universitário, recebendo salários muito diferenciados entre si.

⁹⁵ Os grandes monopólios representam a dominação dos grupos de grandes capitalistas e a abertura ao capital financeiro, os quais passam a oferecer empréstimos aos capitalistas menores, criando dessa forma uma situação de dependência, dominação e exploração. Portanto, Netto e Braz (2012) asseveram que nessa fase, a exportação de capitais realiza-se através do capital de empréstimos a governos e países subdesenvolvidos, e o capital produtivo com a criação de indústrias e modernização da economia nos países credores e devedores. Observam-se nesse processo que as economias desses países ficaram subordinadas a decisões tomadas pelos grandes grupos capitalistas, além de retirarem dos países devedores enormes montantes do excedente produzido por seus trabalhadores (repatriação), assim como, as grandes empresas monopolistas passam a selecionar suas áreas de atuação - dividindo entre si as regiões do globo terrestre que pretendem subordinar a seus interesses.

Essa hipertrofia do setor de serviços ganhou novas formas ao adentrar a última fase do imperialismo - capitalismo contemporâneo - que passou a mercantilizar todas as atividades humanas. Nesse momento todos os serviços foram submetidos à lógica do capital, tornando-se mercadorias, como a educação, a saúde, a cultura, o lazer etc. Nesse sentido, Antunes (2011) ressalta que as mudanças ocorridas a nível organizacionais, tecnológicas, nas formas de gestão, afetaram o setor de serviços, que cada vez mais foram submetidas à racionalidade do capital.

Portanto, com o crescimento desse setor, podemos observar alterações não só nos limites da divisão social e técnica do trabalho, mas também na função dos serviços na acumulação capitalista. Logo, para Mandel (1982, p. 272) a expansão dos serviços “representa um movimento de expansão e centralização do capital que penetra em todos os setores da vida social”.

Dessa forma, o domínio do capital no capitalismo contemporâneo expande-se na prestação de serviços educacionais, saúde, previdência (além das áreas já citadas), passando a influenciar, controlar, e a comandar a dinâmica dessas áreas. Os tentáculos do grande capital também adentram nas áreas da biotecnologia, engenharia genética, energias alternativas e da biodiversidade, assegurando-lhes alto grau de concentração e centralização da economia mundial nas mãos dos grupos monopolistas - corporações megaempresariais, as quais, de acordo com Netto e Braz (2012) além de possuírem a concentração do poder econômico, passaram a concentrar e demandar poder político.

Nesse sentido, os grandes grupos monopolistas passaram a demandar a sua política através de instituições, agências e entidades de caráter supranacional como o FMI, o BM, a OMC, entre outros. Observa-se, portanto, que o poder de pressão foi exercido, principalmente, sobre os Estados capitalistas periféricos, os quais foram submetidos a políticas macroeconômicas, com a implantação de ajustes estruturais sob o seu comando, como vem ocorrendo com o Brasil.

Destarte, as contribuições de Mészáros (2011) são emblemáticas para a compreensão do caráter estrutural da crise do capitalismo, ou seja, uma crise que se manifesta de diversas formas, promovendo mudanças estruturais na

dinâmica capitalista⁹⁶. A crise atual, conforme Mészáros (2011), não se trata mais de uma crise cíclica, mas de uma crise com caráter permanente que abarca todas as esferas da vida social, colocando em risco a própria humanidade. Essa incontornabilidade do capitalismo e o aprofundamento da crise tem resultado na destruição da natureza, no crescimento do pauperismo, na precarização do trabalho, na desmobilização do movimento operário organizado e no aprofundamento dos níveis de desemprego estrutural⁹⁷ na atual sociabilidade.

Enfim, para Fontes (2017, p.414), “as crises são a marca genética do capitalismo, ele as agudiza”. Segundo a autora, a atual crise promove a ruptura do sociometabolismo existente entre o ser social e a natureza, ocasionando devastação do ambiente imprescindível à existência, expropriando as águas, a qualidade do ar, à potencialidade da reprodução das sementes com as quais os seres humanos se alimentaram durante séculos, além de ser utilizada como chantagem política. Portanto, a escala de centralização e da concentração de capital envolveu “uma *fusão pornográfica* entre os diversos setores do capital” (Ibidem, p.415, grifos do autor).

Para as economias capitalistas periféricas como o Brasil, os impactos da crise estrutural tiveram suas particularidades, como poderemos verificar no próximo item.

3.1.1 Particularidades da crise estrutural do capitalismo no Brasil

O Brasil resguarda particularidades da crise estrutural do capital e da incorporação da ideologia neoliberal distintas de como se configurou nos países de capitalismo central, ainda que tenha preservado suas características essenciais. A especificidade da formação socioeconômica brasileira determinou

⁹⁶ Sua distinção está no controle do sistema sociometabólico do capitalismo que, nesse momento, passa a ter bruscas disfunções nas esferas de produção/controle, na produção/consumo, e na produção/circulação de produtos, o que dificulta a possibilidade de auto ajustar-se, como ocorria nas crises cíclicas, por exemplo, a crise de 1929 (MÉSZÁROS, 2011).

⁹⁷ Desemprego estrutural é inerente ao modo de produção capitalista, origina-se em decorrência das mudanças na tecnologia da produção com a expansão da modernização, portanto, o desemprego cresce para os trabalhadores, resultando na ascensão da população sobrando que se torna uma constante do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2011).

sua inserção de maneira singular na dinâmica capitalista nos marcos do capitalismo monopolista.

O colonialismo exerceu grande predomínio nas relações entre os países capitalistas centrais e periféricos e no Brasil a influência dos colonizadores determinou as formas de organização da produção e das relações sociais. Sendo assim, a partir do século XIX a economia brasileira estava assentada na exploração do trabalho escravo nas grandes propriedades rurais de café, demarcando o processo de acumulação proveniente do capital nos países centrais, além de demarcar laços de subordinação e dependência ao mercado mundial (BEHRING e BOSCHETTI, 2008).

Nessa perspectiva, Ianni (1992, p. 60) expõe que o Brasil poderia ser observado através de uma espécie de caleidoscópio de muitas épocas, no qual poderíamos encontrar uma formação social com “ritmos irregulares e espasmódicos, desencontrados e contraditórios”, imbricando-se o passado, o presente e o futuro. No âmbito da organização da produção, Yamamoto (2009, p. 29) comenta que a nossa inserção capitalista impõe um ritmo peculiar ao processo de mudanças em que tanto o novo quanto o velho alteram-se em direções contrapostas: “a modernidade das forças produtivas do trabalho social convive com padrões retrógrados nas relações no trabalho, radicalizando a ‘questão social’”.

Portanto, foi com a substituição lenta e gradual do trabalho escravo pelo trabalho livre nas grandes “unidades agrárias” que o capitalismo no Brasil passou a se adaptar aos novos tempos modernos, entretanto, essa adaptação resguardava a permanência de elementos da antiga ordem, ou seja, as estruturas arcaicas de caráter colonialista e conservadora não foram rompidas. De tal modo, que o moderno se construiu através do arcaico e as mudanças estruturais foram realizadas por meio de um pacto entre as classes dominantes, ou seja, através da “revolução pelo alto”⁹⁸, distante de qualquer participação popular. Conjuntamente, a ideologia do favor perpassa as relações

⁹⁸ O conceito de “revolução pelo alto”, assim como de “modernização conservadora” e “revolução passiva”, tem como fundamento “que há processos de transição que se dão pelo alto, que resultam do acordo entre frações das classes dominantes e que têm como objetivo principal a exclusão de qualquer protagonismo das camadas subalternas”, e são utilizados pelos pensadores brasileiros Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes. Tais conceitos também possuem relação com elaborações teóricas feitas por Gramsci (“revolução passiva”), Lenin (“via prussiana”) e Barrington Moore Jr (“modernização conservadora”) (COUTINHO, 2006, p.143).

entre as classes populares e dominantes, como pressuposto para o ingresso das primeiras à vida social.

Marcado por um processo de desenvolvimento capitalista desigual e combinado, com forte heteronomia, ocasionada por sua condição periférica (BRAGA, 2012), assim, o Brasil adequou-se à fase monopólica do capital, mantendo fortes traços de uma cultura patrimonialista, cidadania regulada, informalidade, alta rotatividade nos empregos, e movimento sindical corporativista. Portanto, conforme Ianni (1992) estava encravado o conservadorismo político de cunho mandotista, paternalista no país. O favor, e o clientelismo, uma mistura do novo com o arcaico no capitalismo à brasileira, cujos traços perduram na atualidade, evidenciando, conforme o autor acima citado, capitalismo dependente e subordinado aos interesses das nações dominantes.

Enquanto em alguns países centrais europeus com o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social - que garantia a reprodução do crescimento econômico com desenvolvimento social e permitia alguns ganhos materiais para a classe trabalhadora, os países da periferia capitalista assistia a defesa do desenvolvimentismo como meio de integração desses países à nova ordem econômica mundial. Logo, o desenvolvimentismo no Brasil foi resultado de um processo de “modernização conservadora”⁹⁹, que consolidou a industrialização e o crescimento econômico, mas que não redistribuiu os resultados dessa expansão com a classe trabalhadora.

Nesse sentido, apesar da instituição de alguns direitos na era Vargas e no período da ditadura civil-militar não podemos considerar que houve entre nós, uma experiência de Estado de Bem-Estar Social, porque, conforme Netto (1996b), a existência de direitos aqui foi residual, não havendo, portanto, gorduras a serem retiradas dos gastos sociais de um país com indicadores sociais tão diferenciados.

Nos anos 1980 o Brasil se redemocratiza após duas décadas de ditadura civil-militar, instituindo Constituição Cidadã, que trouxe significativos avanços na garantia dos direitos sociais. Entretanto, logo em seguida, impulsionado pela crise mundial, pela reestruturação do capital, pelas

⁹⁹ Acerca do conceito de modernização conservadora, consultar COUTINHO (2006).

requisições da nova divisão internacional do capital e pelo enraizamento mais aprofundado dos traços próprios de sua formação social, dentre outras, o Estado tem desmontado os avanços legais conquistados com a referida Constituição, erodindo as bases do seu conteúdo progressista conquistado.

Assim, os direitos sociais passaram a sofrer uma intensa crítica e um processo de desmonte com a implantação da estratégia neoliberal no Brasil a partir dos anos 1990, no governo Collor. Entretanto, a implementação mais profunda dessa estratégia ocorreu durante governo de FHC, seguindo para os governos petistas – Lula e Dilma, os quais implementaram uma política macroeconômica de caráter social-liberal, que entra em colapso no segundo mandato de Dilma, quando há um retorno ao neoliberalismo ortodoxo.

Nessa perspectiva, Behring (2008) enfatiza que a contrarreforma do Estado brasileiro foi expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (PDRAE), do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) (aprovado em 1995), demonstrando que o aparelho estatal brasileiro deveria se adequar aos ajustes requisitados para o enfrentamento da crise do capital. Nesse sentido, conforme o idealizador do referido plano, o então Ministro Bresser Pereira, o Estado deveria transferir para a iniciativa privada serviços como saúde, educação, cultura, etc., dessa forma, o Estado teria o papel de regular e financiar as políticas públicas em detrimento da atribuição de executar.

Esse plano seria, portanto, um pacto de modernização, voltado à Reforma Gerencial do Estado, com a justificativa de enfrentar a instabilidade econômica e política, e de reduzir tanto a dívida interna, quanto à externa, as quais, segundo seu idealizador, estavam impedindo o desenvolvimento econômico do país (Ibid., 2008). Em vista disso, foram implantadas reformas econômicas de cunho neoliberal, voltadas para o mercado, acompanhadas de intensas privatizações, no intuito de fortalecer a competitividade da indústria nacional.

Dessa forma, foi inaugurada a lógica gerencial – através do Estado Gerencial que incidiu fortemente sobre as políticas sociais, dotando-as de uma lógica instrumental e de uma racionalidade normativa profundamente marcada pelo produtivismo – que se implementou a partir da “Emenda Constitucional nº 19”, aprovada em 1998 (BEHRING, 2008, p. 177). Essa Emenda Constitucional

propunha uma reforma gerencial da administração pública visando à recuperação da qualidade e a produtividade do serviço público através da descentralização das funções administrativas entre as esferas federal, estadual e municipal.

Destacamos que essa visão gerencial empresarial presente no PDRAE objetivava atingir a eficiência da administração pública, apontando para a necessidade de flexibilização e descentralização na tomada de decisões. É inegável, portanto, que estes processos ocasionaram o descumprimento legal das conquistas políticas e sociais da classe trabalhadora expressa através da Carta Magna, possibilitando mudanças drásticas no papel regulador do Estado em todas as esferas, inclusive no mundo do trabalho. Desse modo, observa-se que foi implantado por esse governo o Programa Nacional de Publicização (PNP) que, dentre outros desígnios, repassa as políticas sociais para o setor público não-estatal, o chamado Terceiro Setor, ou seja, a terceirização de serviços públicos para a iniciativa privada ou Organização Não Governamental (ONGs), estabelecendo um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BEHRING, 2008).

Nesse sentido, Behring (2008) explica que ao ser colocado em prática esse processo de privatização, houve uma transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado, desencadeando um verdadeiro desmonte dos direitos sociais garantidos pela CF/88 a partir da promoção de contrarreformas na educação, na saúde e na previdência social. O Estado reduz, portanto, drasticamente o investimento de ações estatais nas políticas sociais e passa a investir e incentivar o âmbito econômico.

Dessa forma, observa-se uma submissão total das políticas sociais à orientação macroeconômica do ajuste, levando ao acirramento da pobreza e do desemprego. Nesse sentido, Castelo (2008) enfatiza que apesar

[...] do rigor e da severidade destes planos de estabilização macroeconômica, os resultados não foram os esperados: as contas públicas continuaram deficitárias, as atividades econômicas não foram retomadas, a inflação não foi controlada e, principalmente, os índices de pobreza e desigualdade pioraram drasticamente. Percebia-se, então, que a estratégia neoliberal precisava de ajustes, de uma nova direção estratégica. [...] o Estado, agora, teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria

com o setor privado, políticas sociais emergenciais, focalizadas e assistencialistas, visando garantir as taxas de acumulação do capital e mitigar a “questão social” via o controle da força de trabalho e o atendimento de necessidades mínimas dos usuários dos serviços social (CASTELO, 2008, p. 2).

Portanto, as medidas que foram tomadas sob a orientação do Consenso de Washington não surtiram efeito como planejado, os resultados do crescimento econômico se revelaram pífios, levando o país a entrar em recessão, intensificando as expressões da “questão social”, que não poderiam ser mais amenizadas, como o agravamento da pobreza, os altos índices de violência, o caos urbano, ampliação do desemprego, a precarização do trabalho, as altas taxas de juros, o endividamento interno e externo.

Sendo assim, no contexto da crise estrutural, seriam necessárias intervenções e estratégias mais contundentes, para expandir a acumulação capitalista. Então, o Brasil passou a adotar as formulações neoliberais em sua variante social-liberal a partir da ideologia “neodesenvolvimentista”, estratégia que foi utilizada pelos governos de Lula e Dilma, conforme dito anteriormente. Essa estratégia foi uma alternativa de política de desenvolvimento que se propôs a promover crescimento econômico com justiça social (ANDRADE, 2015).

O governo Lula propôs um projeto nacional de crescimento econômico combinado a uma melhora substancial nos padrões distributivos do país. No seu mandato foram reforçados valores e estratégias relativas às possibilidades de mobilidade social, o aumento do consumo da classe subalterna, crescimento do emprego formal, assim como, oportunidades de qualificação da força de trabalho.

Segundo Almeida (2014), a variante social-liberal tornou-se estratégica ao utilizar-se de mecanismos que acrescentaram preceitos mais humanitários ao capital sem desvincular-se de sua lógica de acumulação. Então, na configuração do Estado social-liberal modificaram-se apenas alguns aspectos do neoliberalismo para preservar a sua essência (CASTELO, 2012), ou seja, conservar a ordem promovendo algumas respostas às necessidades mais gritantes das classes subalternas. Portanto, com a implantação dessa ideologia o que se verificou foi o aprofundamento da desigualdade social, o exponenciamento das expressões da “questão social” e das contradições de

classe. Para Gonçalves (2012), o que se processou no Brasil no período do governo Lula foi à realização de um “nacional-desenvolvimentismo às avessas”¹⁰⁰.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2017, p. 40) expõe que as alterações do Estado,

[...] são cosméticas e a razão é bastante simples: isso que se quer denominar como “neodesenvolvimentismo” não passa de uma reforma no interior do neoliberalismo que mantém, no essencial, suas recomendações para a ação do Estado, seja no campo da política macro econômica, seja no campo do enfrentamento à “questão social”.

Portanto, as medidas levadas a cabo pelo governo Lula aprofundou o neoliberalismo, visto que foi mantida uma política fiscal “mais conservadora” que a do governo anterior. Assim, o governo Lula continuou produzindo superávits primários a partir do Produto Interno Bruto (PIB), superiores as meta estabelecida pelos acordos com o FMI. Isso significa dizer que para a obtenção destes superávits, a variável de ajuste mais recorrente teve como fonte os direitos sociais, os quais foram colapsados de qualquer perspectiva de universalidade em seu acesso. Portanto, juntamente com os cortes no orçamento, continuou a todo vapor a privatização dos direitos sociais, principalmente com a expansão do Ensino Superior privado, a implantação da lógica gerencial e lucrativa na área da Saúde, e a continuação da desvinculação da DRU.

Para Singer (2012) diversos fatores contribuíram de forma positiva para que o Presidente Lula desenvolvesse uma política econômica de crescimento para o Brasil, dentre eles, destaca-se que a conjuntura internacional favorável foi um dos fatores principais para suas ações políticas, da mesma forma, o país pôde atender a demanda por commodities do mercado internacional etc., da mesma forma, o governo procurou dar estímulo ao mercado interno por meio

¹⁰⁰ O “Nacional-desenvolvimentismo às avessas” conforme Gonçalves (2011, p. 13), foi implementado no governo Lula, que operou uma política de desenvolvimento nacional: desindustrialização, dessubstituição de importações; reprimarização e perda de competitividade internacional; maior dependência tecnológica aos setores externos; maior desnacionalização; crescente vulnerabilidade externa estrutural em função do aumento do passivo externo; e crescente dominação financeira, que expressa a subordinação da política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação.

da promoção de transferência de renda, do acesso ao crédito e aumento do salário mínimo. Sendo assim, Singer (2012) sintetiza bem o estio político do lulismo, caracterizado em promover nos marcos da ordem burguesa neoliberal, um projeto de redistribuição de renda e combate à pobreza extrema sem confronto com o capital.

As políticas do lulismo representaram, conforme Singer (2012), os limites de um pós-neoliberalismo, pois, revelou uma incapacidade em promover investimentos sociais de profundidade nos serviços públicos, dada a submissão a um pacto conservador de governabilidade que exigia a manutenção e preservação da forma política do Estado neoliberal no Brasil.

Entretanto, com o agravamento da crise internacional ocorreu uma mudança nos rumos da política e da economia no país. Com o recuo da taxa de crescimento e o aumento da inflação, registrados progressivamente a partir de 2011, o comportamento do governo foi o de continuar seguindo a agenda neoliberal, operando ajustes e conseqüentemente onerando a classe trabalhadora. De tal modo, que o governo da Presidente Dilma Rousseff tratou de reformular a regras para acesso a benefícios e direitos sociais – seguro desemprego, pensão por morte, assim como, intensificou a partir de 2015, um ajuste fiscal de grandes proporções e impactos sobre o emprego e a renda, com enormes cortes de recursos para a política social, com destaque para a saúde e a educação, como podemos verificar,

[...] os ministérios das Cidades, da Saúde e da Educação lideraram os cortes no Orçamento Geral da União de 2015. Juntas, as três pastas concentraram 54,9% do contingenciamento (bloqueio) de R\$ 69,946 bilhões de verbas da União. No Ministério das Cidades, o corte chegou a 17,232 bilhões de reais. Na Saúde, o bloqueio atingiu 11,774 bilhões de reais. Na Educação, o contingenciamento totalizou outros 9,423 bilhões de reais. Os ministérios dos Transportes (5,735 bilhões de reais) e da Defesa (5,617 bilhões de reais) (BERING, 2016, p. 14, 15).

Além dos cortes de gastos implementados pelo governo de Dilma no seu segundo mandato, verificou-se ainda a tentativa de recriar a Contribuição Provisória sob a Movimentação Financeira (CPMF), que por sinal ainda tramita no Congresso Nacional. Sendo assim, Behring (2016, p. 20) expõe que os últimos movimentos desse governo antes do golpe parlamentar, jurídico e

mediático, demonstraram “que a superexploração da força de trabalho foi ampliada nas condições de um ajuste fiscal que parece não terminar nunca”, deixando claramente nítido a sua guina a direita, expressa também através da ofensiva ao serviço público por meio do Projeto de Lei Complementar nº 257/16, e da Lei Antiterrorismo para conter as resistências e sob a justificativa do ambiente internacional na ocasião dos jogos olímpicos etc.

Nesse sentido, podemos observar que o Estado, nos governos petistas, suprimiu a noção de direito das políticas sociais e potencializou o seu caráter focalizado e mercantilista com desenvolvimento de programas e políticas sociais de caráter redistributivo e compensatório (como os programas de transferências de renda que promovem um atendimento focalizado e restritivo de enfrentamento da pobreza absoluta) (CASTELO, 2013), são ações seletivas e centradas nos mais pobres. Essa tendência se expressou em outras políticas sociais, como a assistência estudantil, a qual priorizou ações focalizadas em detrimento de programas de caráter universal.

Portanto, desde os governos de Lula, o PT perdeu sustentação e estabilidade para gerenciar os negócios do capital e regular o conflito de classes. Disso resultou a incapacidade política dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma em romperem com o ciclo do pagamento de juros e amortização da dívida pública, subordinada aos interesses do capital financeiro.

Logo, conforme Fontes (2017), uma crise econômica foi aprofundada pela sequência de crises e golpes, no âmbito institucional, política e, sobretudo, social, com a intensificação do desemprego e da informalidade. A violência do Estado cresceu consideravelmente nas últimas décadas, tornando-se mais evidente na truculência com que foram tratados manifestantes que criticavam os descaminhos em curso, no ano de 2013.

Para a autora supracitada, grandes quantidades de recursos empresariais, nacionais e estrangeiros, financiaram organizações da extrema direita, promovendo manifestações públicas de seguimentos da classe média, chegando a solicitar a volta da ditadura, além de expressarem sem pudor facetas fascistas, sexistas e altamente discriminatórias. Para Fontes (2017, p.421), portanto,

Uma democracia burguesa esquelada era apresentada como se fosse comunismo, e as declarações de votos de muitos parlamentares durante o *impeachment* envergonharam até mesmo muitos dos que o apoiavam, a começar por jornalistas da grande mídia.

Torres (2016) explica que inicialmente houve uma manobra-golpe parlamentar, expressa na decisão de abertura do processo de *impeachment* da Presidente Dilma pelo Congresso Nacional, sob a influência do então presidente da Câmara Eduardo Cunha. Foi justamente a perda de capacidade de governabilidade que debilitou o governo Dilma, abalado pela correlação de forças políticas entre Executivo e Congresso Nacional. Como é sabido, o favorecimento irregular de grandes frações do capital – a exemplo das empreiteiras da construção civil (envolvidas em escândalos de corrupção) e os cartéis de financiamento eleitoral – foi o centro da crise política que deflagrou a operação Lava-Jato, demonstrando que “tudo o que era sólido se evapora no ar” (MARX e ENGELS, 1996, p. 12).

Nesse sentido, Santos (2017) enfatiza que o PT, ao aderir a uma política macroeconômica neoliberal, possibilitou tanto cooptar quanto neutralizar os movimentos sociais, ou seja, é possível visualizar um “apassivamento” da classe trabalhadora.

De tal modo, que a guinada à direita¹⁰¹ da presidenta Dilma Rousseff no início do seu segundo mandato apenas confirmou a máxima de que a estratégia de governo “neodesenvolvimentista”, por estar norteadas de preceitos neoliberais, conservaria e priorizaria esta estratégia da classe dominante quando fosse necessário, privilegiando a política macroeconômica em detrimento da perspectiva desenvolvimentista. Ainda assim, o Senado aprovou instauração do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, no dia 12 de maio de 2016 (afastamento por até 180 dias, até o julgamento final do processo), e no mês de agosto de 2016, Dilma Rousseff sofreu *impeachment*. Instaurado esse processo de golpe, o então vice presidente Michel Temer assumiu o cargo e implementou as políticas de ajuste tão aclamadas pelas classes dominantes, substanciando uma série de medidas prejudiciais para as políticas sociais.

¹⁰¹ A respeito disso, consultar BIANCARELLI et al (2015).

Enfim, o voto popular, como aborda Fontes (2017), é desqualificado por varias formas. As propagandas políticas resumem-se a marketing eleitoral. A crise institucional agravou-se e os grandes partidos políticos, muitos deles envolvidos em corrupção, entram em crise. Particularmente frente a um contexto que aponta na contramão da ampliação dos direitos sociais e do trabalho, diante da conjuntura histórica atual, em que vemos mais uma vez os trabalhadores e trabalhadoras pagarem a conta pela crise do capital.

O governo Temer vem implementando um pacote de reformas ditas “modernas e inovadoras”, para o enfrentamento da crise no país, expressas através do documento “Uma ponte para o futuro”, que tem como essência o resgate pleno da agenda neoliberal ortodoxa. Isso vem sendo demonstrado através de propostas de privatizações como o Programa de Parcerias de Investimento (PPI), pacote que será responsável pela agenda de vendas, concessões e privatizações de ativos do atual governo nas áreas de infraestrutura, transporte e saneamento, proposta essa que vai ao encontro direto dos anseios do capital financeiro internacional num processo de concentração de renda, e entrega das riquezas nacionais.

Contudo, com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, o citado presidente implementou uma reforma administrativa, que extinguiu Ministérios e uniu áreas do governo, como o Ministério da Previdência Social e a distribuição de seus órgãos no Ministério da Fazenda e no Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Cultura unido ao Ministério da Educação, extinguiu também os Ministérios das Mulheres, da Igualdade racial e dos Direitos Humanos que terão suas pastas e temas discutidos no âmbito do Ministério da Justiça e cidadania.

Assim, o (des)governo Temer ainda implementou a reforma trabalhista que estabelece inúmeras modificações nas relações de trabalho, dando prioridade a negociação entre patrão e empregado; instaurou a PEC nº 55/2016, o Teto dos gastos, congelando por 20 anos os gastos com políticas públicas; substanciou um processo de desmonte da Educação Superior, retirando investimentos nas Universidades Federais, cortando bolsas de iniciação científica e dos cursos de mestrado e doutorado, além de acabar com o Ciências Sem Fronteira para a graduação.

No próximo ponto, discutiremos os rebatimentos desse contexto de crise estrutural para a política de Educação, particularizando as relações estabelecidas entre os últimos governos com as medidas recomendadas pelos organismos internacionais para as políticas educacionais nos países periféricos.

3.1.2 Repercussões da crise contemporânea para a política de Educação: adequação e subordinação da educação aos moldes neoliberais

No Brasil, o aspecto dual de educação para as elites e para os trabalhadores é acentuado pela particularidade do desenvolvimento desigual e combinado característico da inserção do país no desenvolvimento capitalista. Segundo Frigotto (2010, p. 39), há uma relação intrínseca entre a educação e a formação social e econômica brasileira, tendo em vista que, ainda “hoje continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital”. Não é à toa que nas últimas décadas, a educação brasileira vem sendo delineada a partir das formulações de diagnósticos da realidade social que priorizam os interesses do capital, ao se adequar às diretrizes para as políticas públicas dos países de economia periférica que implementam ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação segundo o ideário neoliberal.

Diante do modelo de acumulação flexível o BM passou a direcionar a política de Educação, tornando-se, conforme Leher (1998), o “Ministério da Educação Mundial”. Nessa perspectiva, e de acordo com Segundo (2005, p. 39) a educação tem desempenhado a função de “instrumento político-ideológico e financeiro, na tentativa da superação da crise do capital”, confirmando o que Mészáros (2008) enfatiza sobre a importância das instituições formais de educação no processo de internalização dos valores hegemônicos da sociedade capitalista e na reprodução da conformidade e consenso entre as classes.

Portanto, o BM nesse processo condensa os interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional, que sob o aparato dos Estados

Nacionais, “apontam” para a necessidade de adoção, pelos países da periferia capitalista, de uma série de medidas que visam uma ampla reforma educacional: prioridade¹⁰² para a Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental; o desenvolvimento de processos de gestão da educação; promoção da descentralização; convocação dos pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e as ONGs como coparticipantes dos processos educativos, entre outras (CFESS, 2011). Assim, a centralidade na Educação Básica, orientada pelo BM visa alcançar somente dois objetivos, a formação para o trabalho, que se mostra cada vez mais precarizado em todos os níveis, e a integração social no novo mundo moderno que se engendra no sociometabolismo do capital.

Devemos salientar que além do BM outros organismos internacionais vêm influenciando a política de Educação no Brasil: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o BIRD, a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Assim, no contexto de hegemonia neoliberal a reforma da política de Educação ora em curso se dá principalmente pela proposição de um novo paradigma: empregabilidade (ALVES, 2007; MOTTA, 2017), tendo em vista, a necessidade de desenvolver no trabalhador a capacidade de resolver problemas, de ser criativo, multifuncional, polivalente, desenvolver competências articuladas aos pilares do capitalismo no século XXI. Neste contexto, a requisição pela formação escolar do trabalhador se modifica: são solicitadas novas qualificações e habilidades que lhe permita servir ao capital, portando, um conhecimento suficiente para atender às demandas postas, sem, no entanto, possibilitar um rompimento com a esfera alienatória de manutenção das relações sociais desiguais, de subordinação de uma classe pela outra.

¹⁰² A Educação Básica é apresentada como prioridade dos empréstimos do BM para subsidiar a erradicação do analfabetismo, o acesso a educação e aos conhecimentos mínimos exigidos pela nova era da mundialização do capital. Focaliza sua contribuição no Ensino Fundamental porque é em cerca de um período de seis a oito anos que “o básico” deve ser aprendido, estando em consonância com conhecimentos necessários a produção e manutenção do sistema capitalista, ou seja, ter nível de conhecimentos suficientes para ter condições de acesso à empregabilidade. O banco defende ainda uma focalização do Estado nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, orientando a privatização dos demais níveis de ensino, como é o caso do Ensino Superior (BANCO MUNDIAL, 1996).

A Educação, nessa perspectiva, teria a função de abastecer o mercado de trabalho, funcionando como formadora de capital humano com objetivo de atender as necessidades do modo de produção capitalista, ou seja, “a constante busca da reprodução do próprio capital, adaptando os trabalhadores à empregabilidade, a fim que esses possam atuar de forma socialmente desejada para o mercado” (SEGUNDO, 2005, p. 40), e para a competição pelos poucos postos de empregos disponíveis no mercado de trabalho.

Para Alves (2007) o conceito de Capital Humano foi à promessa de integração sistêmica desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra que engendrou a ideia de construção da escola pública como instância educativa das massas. Nessa escola de massas sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o trabalho, com vista ao paradigma da empregabilidade, assim, a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Como visto anteriormente, o conceito da teoria do Capital Humano foi formulado por economista americano, que sistematizou uma abordagem econômica a vários aspectos da vida humana e social.

No Brasil essa teoria foi introduzida durante a ditadura civil-militar, com a reforma universitária, da Educação Básica e profissional, visto que, no projeto desenvolvimentista as reformas na educação estabeleceram relação direta entre modernização dos setores produtivos (investimento em conhecimento técnico tecnológico), com intuito de impulsionar o processo de industrialização, e investimento em capital humano – formação de força de trabalho qualificada, prioritariamente, em nível médio técnico (MOTTA, 2017). Posteriormente, a teoria do Capital Humano foi adequada ao regime de acumulação flexível, ganhando destaque e relevância por determinar a capacidade de resolver os desequilíbrios econômicos do Estado e as forças de mercado, ou seja, “reduzem a prática educacional a um fator de produção e escamoteiam, sem decifrar, o enigma da desigualdade entre países e indivíduos” (Ibid., p. 66).

Portanto, no âmbito ideológico, a teoria do capital humano é rejuvenescida incorporando outras noções – empregabilidade, competências, sociedade do conhecimento etc., dando ênfase a capacidade e a competência que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir melhores

condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho (OLIVEIRA; MOTTA, 2010).

Diante do exposto, Bastos (2016) esclarece que o BM não abre mão da adoção da teoria do Capital Humano como paradigma teórico-metodológico, mesmo tendo um histórico de fracassos em experimentos educacionais nas últimas décadas em inúmeros países subdesenvolvidos onde o banco opera.

Portanto, desde os primeiros documentos produzidos pelo banco de políticas educacionais, essa teoria tem sido utilizada para justificar o investimento econômico em educação e, concomitantemente a participação do banco na educação. Nesse sentido, o autor demonstra que no atual documento de planejamento estratégico produzido pelo BM para o decênio 2011-2020, intitulado “Aprendizagem para Todos: Investir em Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial – Resumo Executivo” (BASTOS, 2016, 178), foi utilizada uma versão revisada da teoria do Capital Humano para atender os interesses do banco.

Logo, a expansão da formação técnico-profissionalizante fez parte da agenda dos governos que implementam políticas minimalistas e de formação de capital humano, fazendo uso de um discurso de enfrentamento as desigualdades sociais e de combate a pobreza para mistificar a realidade e atender aos preceitos do capital. Na verdade foi ofertada uma formação sucateada, aligeirada, e instrumentalizante, que fez parte da contrarreforma do Estado que é camuflada pela lógica social-liberal. Dessa forma, a educação foi desvinculada do caráter de direito subjetivo universal de educação pública e gratuita para se engajar no caráter econômico.

A educação, nos governos petistas tornou-se um instrumento importante no combate às situações de extrema pobreza e/ou vulnerabilidades sociais, sendo utilizada como meio para a promoção da “equidade” amparada no provimento da “igualdade de oportunidades” aos indivíduos que não conseguem se inserir no mercado de trabalho. A educação assumiu um lugar de destaque, sendo evidenciada como um mecanismo fundamental para a superação das desigualdades sociais e para a promoção do desenvolvimento econômico das nações pobres. Para tanto, defendeu-se que o investimento estatal na educação seria focalizado na Educação Básica – Ensino

Fundamental, e profissionalizante, direcionado a quem mais necessita: os mais pobres entre os pobres, atendendo, dessa forma, as orientações do BM.

Dessa forma, observa-se um aumento significativo de vários programas na política de Educação vistos como mecanismos de investimentos que trariam retornos futuros significativos para o Estado e/ou para o capital, quando comparados com outras políticas sociais. Nesse sentido, é visível, na educação, a expansão do acesso ao ensino através de vários programas que ampliam a quantidade de vagas, principalmente no ensino técnico, tecnológico e superior, como exposto no capítulo I. De modo que, na perspectiva social-liberal, educação seria o melhor caminho para a promoção dessa igualdade de oportunidades. Conforme ressalta Castelo (2011, p. 61), os sociais-liberais defendiam que,

[...] enquanto o Estado deveria fornecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros, em particular aos que não podem pagar por este serviço, os indivíduos pobres deveriam investir seus melhores esforços nos estudos escolares, que no futuro poderiam lhe gerar rendimentos monetários. Formaria-se, então, uma espécie de simbiose virtuosa da responsabilidade cívica do Estado com o comprometimento moral do indivíduo. Os pobres deveriam ter um envolvimento maior, esforçando-se ética e moralmente quando as oportunidades aparecessem.

Com efeito, a política educacional, como se pode notar, é direcionada a responder as demandas do mercado, ou seja, passa por um processo de desregulamentação e focalização das suas ações para fundamentar o que estava sendo requisitado pelo capital. Assim, a Educação tornou-se um mecanismo importante para o funcionamento do mercado, na medida em que, foi convertida em instrumento da formação dos trabalhadores para inseri-los na lógica exploratória do capital.

Neste sentido, observa-se a expansão de investimentos na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental e em programas de qualificação profissional, além de um intenso incentivo ao empreendedorismo por parte do Estado, sendo assim, as medidas tomadas pelos governos petistas responderam ao recomendado pelos teóricos sociais-liberais, que acreditavam que seria no nível formal de cada indivíduo, na sua capacidade de competição no mercado de trabalho, que deveriam buscar as causas primárias e

fundamentais do pauperismo, e não nas relações estabelecidas entre as classes (FERREIRA apud CASTELO, 2011, p. 60) e, por isso, através do investimento em capital humano através da educação estariam dadas as condições para o indivíduo sair da sua situação de pobreza.

Assim, a política de Educação passou a ser vista como espaço de mercadorização e tornou-se instrumento de passivização e controle da classe trabalhadora em tempos de crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011) do capital. Portanto, a educação aparece neste contexto como a redentora das crises geradas pelas próprias contradições do sistema capitalista, devendo contribuir, de acordo com Segundo (2007), com a solução dos problemas do desemprego, da mão-de-obra desqualificada e da desigualdade social. Entretanto, não cabe (e nem é possível) garantir a inserção no mercado de trabalho através da educação, tendo em vista, as contradições que se inserem nesse espaço e a lógica excludente do capital.

Apesar de afirmar-se enquanto direito, a educação vem sendo praticada pela mediação dos interesses do capital, como já dito anteriormente. Tal fato é perceptível através da utilização cada vez mais recorrente do fundo público para que os empresários da educação a desenvolvam. Tal utilização de recursos públicos pelo capital tem como pano de fundo as decisões dos organismos internacionais e a assunção dos governos nacionais quanto aos gastos nas e das políticas sociais, principalmente da educação na atualidade, exemplificados na priorização de recursos para o Ensino Fundamental (LEHER, 1998) e na utilização do orçamento público para financiar a educação privada (PROUNI, PRONATEC, FIES e EAD), a fim de cumprir as metas estabelecidas pelos organismos internacionais e aprofundar a lógica de compartilhamento da oferta de ensino com o setor privado, principalmente em níveis de ensino não obrigatórios.

Nesse contexto, podemos perceber que nos governos petistas (2003 a 2014), foram destinados mais de R\$ 11,029 trilhões para o pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública (interna e externa). Sendo que mais de R\$ 4,614 trilhões foram gastos com juros e amortizações da dívida pública. Nesse mesmo período, as universidades federais receberam, cumulativamente, R\$ 346,555 bilhões, que representou 3,14% das despesas

totais da União com juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública ou 7,51%, se considerarmos as despesas apenas com juros e amortizações.

Além disso, a comparação entre o crescimento, em termos financeiros, dos recursos destinados às universidades federais (144,10%) com a elevação dos recursos destinados à Educação Básica (356,52%), no período de 2003 a 2014, nos revelou que houve uma prioridade dos investimentos neste último nível de ensino, corroborando com as orientações do BM. Portanto, atendendo as orientações dos organismos internacionais, os governos petistas considera que os gastos com Educação Básica são mais apropriados ao combate à pobreza. A despesa com a Educação Básica, se comparada às despesas da União em todas as funções, apresentou um crescimento proporcional de 231,58% (REIS, 2016).

Enquanto os recursos destinados às universidades federais, no mesmo período, apresentaram um crescimento proporcional de 76,47%. Dessa forma, percebe-se que no caso das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a destinação de recursos públicos, por meio do FIES e do PROUNI, deu-se elevando as despesas de R\$ 1,342 bilhões, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões, em 2014, um crescimento de 880,42% (REIS, 2016). Pelo exposto, mesmo que sucintamente, percebe-se que os governos petistas não só manteve quanto aprofundou utilização do orçamento público para financiar a educação privada, por meio de audaciosos programas de subsídios públicos ao setor privado. Como foi visto, nesse processo, o acesso à educação foi ampliado, mas sua perspectiva enquanto direito, viabilizado e garantido pelo Estado, ficou distorcida, visto que as políticas sociais foram transformadas em ações pontuais e compensatórias, direcionadas aos efeitos mais perversos da crise.

Em conformidade com Fontes (2017, p. 422), as contrarreformas anteriormente iniciadas se aprofundaram no “(des) governo Michel Temer, apesar de sua gritante ilegitimidade”. Para a autora, tais contrarreformas se instauram como garantia da intocabilidade da grande propriedade, por mais prejudicial que seja para a humanidade e para a população e a extorsão de direitos, “rebaixando o valor da força de trabalho e assujeitando-a a piores condições de existência”.

Nessa perspectiva, temos a reforma do Ensino Médio implementada com a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº

13.415/2017, que alterou a LDB/96 e instituiu mudanças significativas para esse nível de ensino. Na alteração do Art. 24 da LDB/96, o Ensino Médio teve ampliação da carga horária mínima anual de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas, “devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017). Nesse aspecto o Ensino Fundamental também foi contemplado com essa reforma, visto que a carga horária desta modalidade de ensino também foi alterada, sendo estabelecida uma carga horária mínima anual de oitocentas horas para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017/LDB).

Assim, o governo de Michel Temer promoveu um enxugamento dos currículos pedagógicos do Ensino Médio através do novo currículo que será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, com disciplinas comuns para a primeira metade do ciclo, e por cinco ênfases específicas, organizadas nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional. O ensino de língua portuguesa, matemática e língua inglesa permanece obrigatório nos 3 (três) primeiros anos. No entanto, ocorreu a retirada da disciplina de espanhol como obrigatória no ensino de língua estrangeira. O ensino para formação técnica teve aumento da carga horária de ensino, mas sabemos que um aumento das horas de ensino por si só não significa ter uma educação de qualidade nesse país.

Outro aspecto importante instituído por essa reforma foi à possibilidade de aproveitamento dos créditos adquiridos durante o Ensino Médio que poderá ser utilizado no Ensino Superior. Na prática, isso indicaria que, ao ingressar na universidade, o estudante não precisaria cursar as disciplinas envolvendo competências e conhecimentos que ele já possui. Além disto, de acordo com a alteração do Art. 61 da LDB/96, não será exigido que o professor tenha formação na disciplina para a qual ele pretende lecionar, dessa forma, os professores de notório saber poderão atuar em qualquer disciplina. A nosso vê, essas mudanças empobrecem e fragmentam a formação nesse nível de ensino

abrindo ainda mais o caminho para a privatização (e desqualificação), pois as mudanças incidirão profundamente nos encaminhamentos pertinentes a recursos do FUNDEB, a jornada de estudos e a organização do currículo escolar estimulando parcerias público-privado.

Não podemos esquecer nesse contexto a PEC nº 55/2016, que limita os gastos públicos por 20 (vinte) anos impossibilitando o investimento na educação de base. Isso se agrava quando a reforma do Ensino Médio prioriza o repasse do FUNDEB para o ensino profissional e técnico a nível médio, onerando o Ensino Fundamental (alteração do Art. 13 da LDB/96) (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, não podemos esquecer o empenho dos deputados fundamentalistas com o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 que inclui o movimento da “Escola sem Partido”¹⁰³, ou “Escola Livre”, nos Planos Curriculares nacional de educação. Os defensores dessa proposta estão promovendo uma verdadeira “cruzada” contra os avanços pedagógicos conquistados até o momento, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída dando ênfase ao movimento conservador, incorporando propostas de como o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula. Assim, será proibida a “doutrinação religiosa ideológica e política”, ou seja, discursos relacionados a gênero, opção sexual, política e religião, por exemplo, não poderá ser abordados em sala de aula. Dessa forma, podemos perceber um retrocesso, um aprisionamento de ideias e do desrespeito à pluralidade, e a diversidade, portanto, os professores serão restringidos no seu trabalho, sendo obrigados a não formar sujeitos pensantes e críticos capazes de analisar a realidade social.

Nesse governo observamos que os objetivos das medidas implementadas, até o momento, visam desconstruir todo projeto político-institucional ancorado na CF/88. De acordo com Fagnani (2016) as elites financeiras jamais aceitaram o fato dos movimentos social dos anos 1970 e 1980 terem conseguido, através de muita luta, introduzirem na Constituição Federal direitos sociais, cujo atendimento exige 10% do PIB, portanto, para

¹⁰³ A pedido do autor, o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, que pretendia incluir o programa “Escola sem Partido” na LDB/96, foi retirado em definitivo da pauta de votação, ou seja, este projeto foi arquivado no dia 09/12/2017. <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>

esse autor, trata-se de uma disputa por recursos públicos, de um movimento do capital rumo à apropriação da pequena margem de recursos estatais protegidos de sua exploração e acumulação.

Entretanto, devemos observar que permanece a lógica que proporciona viabilidade para a exacerbação dos setores políticos conservadores e para as estratégias privatistas/empresariais, possibilitando, dessa forma, que este governo implante políticas na educação que promova o enfraquecimento da luta em defesa da escola pública, laica, gratuita, democrática e de gestão pública.

Portanto, concordamos com Mészáros (2008) ao afirmar que é impossível que a educação, nos moldes postos pelo capital, possa desenvolver o potencial da classe trabalhadora e lhe servir como suporte filosófico emancipatório. A educação tal qual se apresenta na contemporaneidade, está sendo (cada vez mais) redirecionada para atender os requisitos do capital e os interesses do mercado. Dito isso, entendemos que a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano e social dos indivíduos, como também é um direito social garantido constitucionalmente, resultados de intensos debates e conquistas da sociedade civil organizada. Todavia, deve ser espaço de promoção da emancipação dos indivíduos e não instrumento da alienação por parte do capital como se apresenta atualmente.

A nosso ver, a educação pública vem sofrendo ameaças que comprometem o seu pleno funcionamento, ao ser anunciados cortes de recursos, cortes de bolsas de estudos, fim de programas educacionais etc., afetando tanto os estudantes como profissionais que atuam na área, a exemplo do/a assistente social.

Enfim, é consensual entre os estudiosos do Serviço Social que os/as assistentes sociais atuam na elaboração, gestão e execução das políticas sociais, e sofre com os impactos das políticas neoliberais, que impõe a lógica fragmentada, focalizada, restringindo os direitos sociais conquistados arduamente pela classe trabalhadora, recaindo fortemente nas condições precárias de trabalho e de vida da classe trabalhadora e, conseqüentemente, no agravamento das expressões da “questão social”, exigindo dos/das profissionais capacidade teórica para desvendá-las e implementarem respostas profissionais em sintonia com o PEP

Nessa perspectiva, no próximo tópico, veremos como as transformações ocorridas no mundo do trabalho inflexiona o exercício profissional do/a assistente social inserido na política de Educação.

3.2. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para o exercício profissional do/a assistente social na política de Educação

As transformações societárias engendradas a partir da crise e recomposição capitalista dos anos 1970 do século XX impactaram diretamente o mundo do trabalho, e suas repercussões nos diversos campos profissionais têm constituído uma pauta central do debate contemporâneo. A reestruturação produtiva do capital mundializado, que no Brasil intensificou-se nas últimas décadas, provocou mudanças qualitativas na organização e na gestão da força de trabalho e na relação de classes, interferindo fortemente nas atividades profissionais das diversas categorias, suas áreas de intervenção e seus suportes de conhecimento e de implementação (NETTO, 1996).

Portanto, as transformações que reconfiguraram a sociedade contemporânea resultaram em novas formas organizativas da produção, do trabalho e da cultura da sociedade, atingindo o conjunto da classe trabalhadora e recaindo igualmente sobre o Serviço Social – que, como as demais categorias, têm que competir por uma vaga no mercado de trabalho e manter a sua empregabilidade.

A implementação de um novo padrão de acumulação, regido pelas determinações do capital financeiro, com base nas inovações tecnológicas e organizacionais, provocou mudanças significativas na esfera da produção. O chamado toytismo, acumulação flexível, que tem a sua base técnica sustentada na microeletrônica, e robótica que possibilita a produção informatizada para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, os lucros. O sistema organizacional pode ser caracterizado pela estrutura horizontalizada das empresas, com a formação de equipes de trabalho, no qual exige que o operário/funcionário seja multiprofissional ou polivalente, ou seja, saiba fazer todas as atividades necessárias pela empresa.

Sendo assim, os processos de trabalho no chão da fábrica controlados por equipes de trabalhadores sofrem um ataque sistemático na sua subjetividade como classe trabalhadora, passando a ser denominados colaboradores e não mais funcionários. Dessa forma, através do discurso de integração à empresa, na tentativa de apassivação, fomenta-se uma força de trabalho relativamente dócil para o capital. Nesse contexto, Antunes (2011) esclarece que os processos de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, decorrente da introdução das tecnologias intensivas e da redução da força de trabalho humano, resultaram no agravamento do desemprego estrutural, perda salarial, e no retrocesso do poder sindical.

Dessa forma, o embate entre as classes sociais tem sido transferido para disputa entre os próprios trabalhadores, criando, assim, sérias dificuldades para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento a esses processos. Repercutindo, portanto, na organização da classe trabalhadora mediante o enfraquecimento dos sindicatos, fazendo emergir o sindicalismo de empresa controlado pelos patrões.

Sabe-se, portanto, que são traços dessas transformações, o trabalho parcial, por projeto, temporário, informal, ocasionando novas formas e técnicas de produção, como a peça por encomenda, fábrica doméstica/familiar, células de produção, organização por metas, gestão de qualidade, crescente informatização do processo de automação, desterritorialização dos polos produtivos e aumento no setor de serviços (ANTUNES, 2011). Conseqüentemente, estas características causaram sérias mutações para o mundo do trabalho, reatualizando a precarização¹⁰⁴ nas relações de trabalho, nas condições de assalariamento, e nas formas bárbaras de extração de mais-valia. Ainda podemos acrescentar, conforme Segundo (2011) que esse padrão

¹⁰⁴ Cavalcante e Prêdes (2010) salientam que as formas precárias de trabalho estão presentes desde as primeiras formas do capitalismo, mas ganharam maior intensificação nos modelos contemporâneos de produção. Assim, com a passagem do modo de produção capitalista fordista para o flexível, observa-se uma mudança, para pior, na qualidade das condições de trabalho. Nesse sentido, as autoras afirmam que o termo precarização se construiu a partir da realidade concreta das transformações contemporâneas no mundo do trabalho vivenciado pelos trabalhadores, através das más condições de trabalho, e das diferentes formas que fragilizam a qualidade de vida do trabalhador.

de acumulação amplia o número de sub-contratados, com contratos temporários, com baixos salários e condições precárias para exercer as atividades, através das empresas terceirizadas.

Compreendemos que a partir da contrarreforma do Estado brasileiro a flexibilização foi introduzida no mundo do trabalho no país, passando a adotar contratos temporários, parciais, e aderindo a criação de banco de horas, além disso, introduziu a desregulamentação dos direitos trabalhistas garantidos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dessa forma, a flexibilização das relações de trabalho passou a ser o elemento da contrarreforma usado como enfrentamento do desemprego, contribuindo para a precarização e a subalternização do trabalho à ordem do mercado, colaborando para a desmontagem dos direitos sociais, para a eliminação da estrutura e responsabilidade do Estado em face da “questão social”, para a privatização dos serviços públicos e empresas estatais que atingem diretamente a classe trabalhadora.

Ao desregulamentarem as leis trabalhistas e fragmentarem a organização da classe trabalhadora reduzindo-os a meros produtores de excedente econômico podemos constatar a materialização de relações de exploração extremamente desumanas. Nesse contexto, o trabalhador é responsável por assegurar a sua empregabilidade mediante a aquisição de atributos considerados fundamentais para o mercado (flexibilidade, polivalência, criatividade, espírito de equipe, educação etc.), como também, é incentivado a se torna um empreendedor. Para tanto, a aquisição de conhecimentos que favoreçam nessa direção é fundamental, seja em processos formais ou informais de ensino. Tem-se também, nesse movimento, o crescente estímulo ao trabalho em cooperativas via estratégias de “economia solidária”, fundamentados na ideia de negócio próprio, onde o trabalhador se torna o patrão, no entanto, essa realidade mascara a insegurança social a que os trabalhadores ficam expostos.

Logo, as mudanças no mundo do trabalho repercute igualmente no exercício profissional do/a assistente social que lida diretamente com as expressões da “questão social”. Visto que, o/a Serviço Social interfere diretamente na reprodução da força de trabalho por meio dos serviços sociais oferecidos através das políticas sociais, que incidem nas condições de

sobrevivência da classe trabalhadora. Assim, conforme Iamamoto (2010) a profissão tem um papel no processo de reprodução material e social da força de trabalho.

Compreendemos que o/a assistente social firma-se socialmente como trabalhador assalariado e que apesar da profissão ter sido regulamentada historicamente como profissão liberal, o seu exercício se realiza mediatizado pelas instituições empregadoras, e é tensionado pelas contradições que atravessam as classes sociais na sociedade do capital e pela condição de trabalhador assalariado, cuja atividade é submetida a normas próprias que regulam as relações de trabalho, ou seja, “[...] estabelece-se a tensão entre Projeto Ético-Político e alienação do trabalho, indissociável do estatuto assalariado” (IAMAMOTO, 2009, p. 39).

Sendo assim, o/a assistente social se insere no mercado de trabalho por uma relação de compra e venda da sua força de trabalho, não dispondo, portanto de todos os meios e condições necessários para a efetivação do seu trabalho. Portanto, o/a profissional entrega ao seu empregador o seu valor de uso em troca de um salário pago pelo empregador que terá o direito de consumir essa força de trabalho durante a jornada estabelecida. Devemos salientar que, o/a assistente social se encontra alienado dos meios e condições necessárias para a realização do seu trabalho, pois quem dispõe dos meios necessários para efetivação dos programas e projetos é a entidade empregadora.

Então, nas instituições empregadoras o/a assistente social é submetido às exigências políticas, aos recursos, as diretrizes da instituição que comprou o direito de utilizá-la. São as metas de produtividade, os salários, o contrato de trabalho, recursos humanos, recursos técnicos, institucionais e financeiros, as jornadas de trabalho, decorrendo daí tanto as possibilidades como os limites à materialização do PEP. Portanto, é o empregador que organiza o processo de trabalho distribuindo funções e especializações requeridas pela divisão social e técnica do trabalho nessa sociedade, sendo assim,

[...] o assistente social é chamado a desempenhar sua profissão em um processo de trabalho coletivo, organizado dentro de condições sociais dadas, cujo produto, em suas

dimensões materiais e sociais, é fruto do trabalho combinado ou cooperativo, que se forja com o contributo específico das diversas especializações do trabalho (IAMAMOTO, 2010, p. 107).

A existência, portanto, de uma relativa autonomia por parte do/a assistente social pode ser preservada na forma de condução do seu atendimento a indivíduos e grupos com os quais trabalha com um direcionamento ético e político conduzido pelo Código de Ética da profissão de 1993. A relativa autonomia do/da assistente social pode ser manifestada através da formação teórico-metodológica, técnico-operacional, ético-política. Portanto, essas dimensões juntas, dão bases para uma ação transformadora do trabalho, que permite pensar a realidade, os processos sociais e as relações em que se inserem os sujeitos sociais junto aos quais o/a assistente social atua (IAMAMOTO, 2010). Embora a Lei que regulamenta a profissão caracterize o/a assistente social como profissional liberal, como já dito anteriormente, a prática se encontra atrelada às instituições. Os empregadores seguem a ótica do mercado, ditam as regras para controle e acesso às políticas públicas, os instrumentais técnicos como: as fichas, os relatórios, os formulários etc.

É inegável, nesse contexto, a reatualização de práticas e ideologia conservadoras, as quais são necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo. Sendo assim, Mota e Amaral (2014) enfatizam que a ofensiva do pensamento burguês produziu um esvaziamento da compreensão crítica da sociedade, processo este possível através de análises superficiais da realidade. Observa-se também um refluxo da perspectiva moderna em prol do efêmero, do volátil e do irracional. Nesse sentido, Ortiz (2007) nos chama a atenção para uma onda pós-moderna, que travestida do novo, vem reatualizando o conservadorismo e colocando em risco a hegemonia do PEP.

Logo, as citadas autoras complementam que o Serviço Social tem sido atingido por uma ofensiva neoconservadora que repõe posturas idealistas, pragmáticas e empiristas. De acordo com Iamamoto (2012), a atuação do/a assistente social é polarizada pelos interesses de classes, tendendo a ser cooptada pela classe que tem posição dominante.

As transformações societárias em curso nos últimos anos resultantes do processo de mundialização do capital, do aprofundamento da crise estrutural

(NETTO, 1996; MÉSZÁROS, 2011) e da ofensiva neoliberal vem impondo novas determinações e requisições para o exercício profissional do/a assistente social, a fim de estabelecer novas formas de lidar com as manifestações da “questão social”. Dessa forma, Guerra (2010) salienta que os profissionais sofrem os efeitos dessas mudanças no campo do trabalho, com perdas de direitos e condições de trabalho precárias, sendo necessárias transformações das competências que são forjadas pelas novas programáticas que condicionam às respostas profissionais.

Por conseguinte, o atual contexto de crise, atinge o trabalho do/a assistente social nos diferentes espaços institucionais em que se realiza, inclusive na educação. Sendo assim, os impactos da referida crise implicaram duplamente no Serviço Social¹⁰⁵ através da redefinição das políticas sociais e das mudanças nas condições e relações de trabalho, demandando do/a assistente social a necessidade de apreender transformações societárias e as novas funções do Estado para reconfigurar sua prática frente ao projeto neoliberal, bem como buscar entender as condições e relações de seu trabalho e, reconhecendo-se como trabalhador assalariado, criar estratégias de organização e resistência.

Logo, o trabalho profissional, na perspectiva do PEP, exige um profissional qualificado, que tenha competência para propor, negociar com os empregadores privados ou públicos, defender projetos que ampliem direitos das classes subalternas, seu campo de trabalho e sua autonomia técnica, atribuições e prerrogativas profissionais. Para tanto, se faz necessário um profissional capaz de realizar a apreensão crítica da realidade, de ultrapassar a realização de rotinas institucionais, o cumprimento de tarefas burocráticas ou a simples reiteração do instituído. Portanto, é competência desses/dessas profissionais qualificados/as a construção de estratégias coletivas e de alianças políticas que possam reforçar direitos nas diferentes áreas de atuação - educação, saúde, previdência, assistência social, judiciário, empresas, ONGs

¹⁰⁵ O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão sócio técnica do trabalho, regulamentada pela Lei nº 8662/93, de 7 de junho de 1993 com alterações determinadas pelas resoluções CFESS nº 290/94 e nº 293/94 e balizada pelo Código de Ética aprovado por meio da resolução CFESS nº 273/93 de 13 de março de 1993.

etc., na perspectiva de ampliar o protagonismo das classes subalternas na esfera pública (RAICHELIS, 2010).

Nesse sentido, podemos ressaltar que um dos grandes desafios que vem sendo colocado para a categoria profissional é a ausência da educação permanente, visto que os/as profissionais na sua grande maioria não consegue, por diversos motivos, participar de espaços de debates, de capacitação etc., o que impulsionou o conjunto CFESS/CRESS a elaborar um significativo instrumento, ou seja, a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS no ano de 2012, a qual tem como objetivo o fortalecimento dos princípios do Código de Ética do/a assistente social de 1993, que se refere ao compromisso com a qualidade dos serviços prestados na perspectiva da competência profissional, através da construção de uma prática em sintonia com a emancipação humana (CFESS/CRESS, 2012).

Inseridos nos diversos espaços sócio-ocupacionais os/as assistentes sociais têm o desenvolvimento de suas atividades bastante comprometido, diante do aumento das demandas já existentes, bem como do surgimento de novas demandas que geram a necessidade de novas respostas profissionais. Como ressalta Iamamoto (2014), exige profissionais críticos, criativos, conscientes, competentes e propositivos.

Segundo Guerra (2010, p. 719),

A precarização do exercício profissional se expressa por meio de suas diferentes dimensões: desregulamentação do trabalho, mudanças na legislação trabalhista, subcontratação, diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, terceirização, emprego temporário, informalidade, jornadas de trabalho e salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, desespecialização, precariedade nos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional, organização em cooperativa de trabalho e outras formas de assalariamento disfarçado, entre outros.

Por conseguinte, concordamos com a autora que em um contexto societário de transformações no trabalho de tal monta, marcado pela retração e, mesmo, pela erosão do trabalho contratado e regulamentado, bem como dos direitos sociais e trabalhistas, ampliam-se também as relações entre trabalho e

adoecimento, repercutindo na saúde física e mental dos trabalhadores, nas formas de objetivação e subjetivação do trabalho.

Ao mesmo tempo, para além das dimensões objetivas que conferem materialidade ao fazer profissional, é preciso considerar também às dimensões subjetivas, ou seja, identificar

[...] o modo pelo qual o profissional incorpora na sua consciência o significado do seu trabalho, as representações que faz da profissão, as justificativas que elabora para legitimar a sua atividade — que orientam a direção social que imprime ao seu exercício profissional (RAICHELIS, 2010, p. 752).

O trabalho do/a assistente social é, nesses termos, expressão de um movimento que articula conhecimentos e luta por espaços no mercado de trabalho, competências e atribuições privativas que têm reconhecimento legal nos seus estatutos normativos e reguladores - Lei de Regulamentação Profissional, Código de Ética, Diretrizes Curriculares da formação profissional, cujos sujeitos que a exercem, individual e coletivamente, se subordinam às normas de enquadramento institucional, mas também se organizam e se mobilizam no interior de um movimento dinâmico e dialético de trabalhadores que repensam a si mesmos e a sua intervenção no campo da ação profissional.

Logo, é nesse processo tenso que as profissões constroem seus projetos profissionais coletivos, no caso do Serviço Social, o PEP que há pelo menos três décadas vem sendo posto em curso coletivamente pelo Serviço Social brasileiro. E é esse projeto que entra em permanente tensão e contradição com o estatuto de trabalhador assalariado do/a assistente social, especialmente em tempos de financeirização e de capital fetiche (IAMAMOTO, 2011). A própria implementação das políticas sociais também é um jogo complexo de conflitos e tensões, que envolve diferentes protagonistas, interesses, projetos e estratégias, onde são requisitadas a presença e a intervenção de diferentes categorias profissionais, que disputam espaços de reconhecimento e poder no interior do aparelho institucional (RAICHELIS, 2010).

Nesse interim, percebe-se que as mudanças nas relações de trabalho dos/as assistentes sociais, bem como as novas requisições que vem sendo-lhes exigidas em seu exercício profissional, acarretam consequências nas suas

próprias condições de vida e de trabalho. Os condicionantes da precarização do trabalho, a exemplo, das ações rotineiras, repetitivas, acríicas, os imediatismos, a urgência em dar respostas, a necessidade em buscar soluções individuais, a fragmentação do trabalho, entre outros, tem ocasionado o adoecimento dos profissionais. Essas tendências são demonstradas pelo conjunto CFESS\CRESS,

São fartamente denunciadas nos Cress e nos eventos organizados pelo Conjunto CFESS/Cress, as condições precárias de trabalho, especialmente na Política de Assistência Social (Suas), nas organizações não governamentais e no sistema sociojurídico. Nesses espaços, a não realização de concursos públicos em conformidade com as demandas do trabalho tem levado à terceirização do trabalho, à precarização, à superexploração da força de trabalho, à inserção dos (as) profissionais em dois ou três campos de atuação com contratos precários, temporários, o que tem causado adoecimento físico e mental. Especialmente no Suas, dados divulgados recentemente mostram que o quadro de trabalhadores aumentou bastante entre 2005 e 2009, com acréscimo de 30,7%: saltou de 139.549 para 182.436. Esse aumento, contudo, foi acompanhado de intensa precarização das relações de trabalho, com ampliação de 73,1% de trabalhadores sem vínculo permanente (BOSCHETTI, 2011, p. 562).

Diante dessas estatísticas a organização política do Serviço Social brasileiro representada pelo conjunto CFESS\CRESS, vem trabalhando na perspectiva de enfrentamento da precarização do trabalho profissional do/a assistente social. Seguindo essa linha argumentativa, Alves (2013) ressalta que as novas formas de gestão do trabalho têm produzido desânimo, apreensão e angústia nos trabalhadores, nesse sentido, o autor expõe que de acordo com Organização Mundial da Saúde (OMS),

A depressão será a segunda causa de incapacidade para o trabalho até 2020. Dados do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) indicam que os transtornos mentais e de comportamento ocupam o terceiro lugar em número de benefícios concedidos. Em 2011, a Previdência Social concedeu mais de 15 mil aposentadorias por invalidez a trabalhadores vítimas de adoecimento mental. Já os auxílios-doença concedidos por causa de quadros depressivos, chegaram a 82 mil em todo o país (entre 2010 e 2011, os benefícios concedidos para transtornos mentais e comportamentais cresceram cerca de 19,60%). Na verdade os

transtornos mentais, como as depressões, tem sido uma das principais causas de afastamento do trabalho no Brasil, indicando, deste modo, o desmonte da pessoa humana devido a precarização do homem-que-trabalha (ALVES, 2013, p. 115).

É inegável, portanto, que o/a assistente social se encontra exposto cotidianamente, a diversas situações que impactam diretamente no seu trabalho e vida. Nesse sentido, no contexto de crise, de desmonte das políticas sociais, a exemplo da política de Educação, de precarização das condições e relações de trabalho, varias lutas vem sendo implementadas, a exemplo da luta por concursos públicos, dentre outras. Da mesma forma, a categoria obteve conquistas significativas, como a aprovação da lei de 30 (trinta) horas (Lei nº 12.317) que garantiu a redução da jornada de trabalho semanal para 30 (trinta) horas sem redução salarial. Mesmo após a efetivação da referida Lei, tem-se observado que ainda vem sendo travada uma luta com os empregadores tanto do setor público como do setor privado, visto que estes ainda descumprem tais medidas. Outro desafio é a luta pelo estabelecimento do piso salarial, uma vez que são diferenciados os salários, chegando até, em alguns casos, a ser correspondente ao salário mínimo¹⁰⁶.

Nesse processo dinâmico, são exigidas do/a profissional do Serviço Social a articulação das dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política para que se apreenda a realidade cotidiana em sua totalidade, pois o imediatismo e o pragmatismo no tratamento das demandas profissionais significam obstáculos na atuação profissional crítica, desencadeando, dessa forma, implicações de intervenções pontuais, autonomizadas e isoladas junto aos estudantes e famílias, através de práticas terapêuticas e com caráter clínico que só responsabilizam o indivíduo (GUERRA, 2010, p. 721).

Portanto, observa-se que a atuação profissional não pode ser vista de forma isolada, descolada ou desconectada das transformações societárias em curso. Constitui-se, portanto, como desafio, a importância de se pensar o exercício profissional nas instituições, pois, muitas vezes os/as profissionais são sobrecarregados por atividades, que às vezes nem competem a eles e

¹⁰⁶ Para maiores conhecimentos da situação salarial do/da assistente social no Brasil, consultar: CFESS. **Assistentes Sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional/ Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Prêdes [et al.]- Brasília: CFESS, 2005.

acabam incorrendo em desvio de funções, assim como, acabam seguindo uma lógica de mera execução de tarefas (exemplo típico da era de reestruturação produtiva).

Nestas condições, os espaços profissionais de atuação do Serviço Social requerem um profissional com potencial renovado, ou seja, um profissional que saiba articular o PEP com a sua realidade de trabalho. Nesse sentido, é inegável que o/a assistente social necessite direcionar-se a partir de uma concepção de educação baseada na totalidade, que a reconheça como direito social e como prática emancipatória, para assim, contribuir e fortalecer um exercício profissional que corrobore com a efetivação do PEP, na “[...] luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadora” (CFESS/CRESS, 2012, p. 8).

Devemos rememorar que no atual contexto brasileiro estamos diante da nova e mais radical proposta de reforma da previdência após a CF/88, que visa um desmantelamento nos direitos alcançados no que se refere ao trabalho no país. Utilizando o velho discurso da existência de um déficit na previdência, o governo pretende economizar reduzindo os direitos dos trabalhadores. Dessa forma, justifica sua ação ao afirmar que os benefícios pagos pela previdência social são maiores que sua arrecadação. Logo, com a proposta de redução dos benefícios o governo visa fazer com que o trabalhador passe a aderir ao mercado da previdência privada, subordinando o atendimento das necessidades da população à lógica do mercado.

A referida proposta da reforma da previdência, caso seja aprovada, anuncia que a idade de transição para o novo regime previdenciário permanece com a regra de aumento da idade mínima durante a fase de transição entre o modelo previdenciário atual e o proposto. Com isso, o trabalhador da iniciativa privada poderá se aposentar com a idade mínima de 53/55 anos (mulher/homem) a partir de 2018. As idades sobem um ano a cada dois anos, de modo que, em 2036, as mulheres atingem o patamar desejado pelo governo (62 anos). Os homens atingem a idade mínima de 65 anos em 2038.

Para os servidores públicos, a regra de transição é semelhante: um ano de acréscimo na idade mínima de aposentadoria a cada dois anos. O que muda é o patamar inicial: as mulheres poderão se aposentar a partir dos 55

anos, e os homens aos 60 anos. Em 2028, os homens atingem a idade mínima defendida pelo governo, de 65 anos. As mulheres atingem seu patamar (62 anos) apenas em 2032. As regras de transição para professores, policiais, trabalhadores que atuam em atividades prejudiciais à saúde e pessoas com deficiência também não mudam. Em linhas gerais, elas permitem a aposentadoria em um tempo inferior.(BRASIL, 2017)

Além disso, através da Lei n.º 13.429/17 a reforma trabalhista foi sancionada por Michel Temer e toda a legislação trabalhista foi modificada (BRASIL, 2017). O texto sancionado¹⁰⁷ amplia a possibilidade da terceirização, ou quarteirização do trabalho (subcontratação da força de trabalho), legalizou-se, portanto, não só o direito de terceirizar como também de quarteirizar os serviços de todos os trabalhadores, com severas implicações para a organização e resistência da classe trabalhadora e a diminuição dos concursos públicos. Desse modo, o pretexto para novas investidas reformadoras virá reforçado com renovadas acusações contra servidores públicos, as quais vêm ganhando contornos reais e ainda mais nefastos, no atual momento histórico. O Senado aprovou, no dia 4 de outubro do corrente ano, o projeto que prevê a exoneração de servidores concursados que tenham “mau” desempenho nas suas funções, nos níveis federal, estadual e municipal.

Enfim, estamos diante da subordinação da política social a política econômica, vivenciando um momento crítico e nebuloso no Brasil de total desrespeito a dignidade da pessoa humana. Segundo Raichelis e Sant’Ana (2017, p 400),

Os rebatimentos da crise para o Serviço Social ocorrem não apenas pelo pertencimento de classe de seus profissionais, como trabalhadores/as assalariados/as, mas também porque na divisão sociotécnica do trabalho é uma das profissões que se insere majoritariamente nas políticas públicas onde estão ocorrendo os desmontes e a destruição dos direitos do trabalho e da proteção social. Tal processo incide também no cotidiano do trabalho profissional, considerando os segmentos sociais que recorrem aos programas, serviços e benefícios da seguridade social, e que vivenciam o agravamento da questão social nas condições de vida, no trabalho e no desemprego,

¹⁰⁷ Contemplado nos termos do § 1º, do art. 4º-A “a empresa prestadora de serviços contrata e dirige o trabalho realizado por seus trabalhadores, ou subcontrata outras empresas para a realização desses serviços” (BRASIL, 2017).

cada vez mais precarizados e destituídos de direitos.

Pelo exposto, fica claro que a categoria profissional dos/as assistentes sociais, além de sofrer todos os impactos da contrarreforma como classe trabalhadora, ainda vai ter que lidar, por conta do desmantelamento das políticas sociais, com o desemprego, com o crescimento da pobreza, da barbárie social, e conseqüentemente com o seu adoecimento em decorrência dos tensionamentos postos pela atual realidade social e política do país.

Portanto, tais medidas colocam em risco os direitos conquistados das 30 horas de trabalho semanais, garantida pela Lei n.º 12.317/2010.

Podemos inferir, pois, que as medidas que vêm sendo adotadas atendem aos compromissos assumidos com o grande capital, mesmo que para isso, seja necessário usurpar a verdadeira condição do trabalhador - retirando-lhes direitos como férias, 13º salário, horas extras, vale-transporte, salário maternidade, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e tantos outros, conquistados durante históricas lutas e resistências da classe trabalhadora.

No entanto, não podemos omitir que a categoria dos/as assistentes sociais é de vanguarda na luta por direitos sistematicamente. Enfim, tem reagido a essa conjuntura, construindo trincheiras de lutas que estão na contracorrente da direção posta pela sociabilidade capitalista. Para Raichelis e Sant'Ana (2017, p 400),

Enquanto profissional qualificado/a, dispõe de relativa autonomia em seu campo de trabalho para implementar o projeto que orienta a profissão, o que supõe que seja capaz de realizar um trabalho social complexo e coletivo, que tenha competência para propor, negociar com os empregadores privados ou públicos, defender propostas que ampliem direitos das classes subalternas, seu campo de trabalho, suas atribuições e prerrogativas profissionais, seus próprios direitos como trabalhador/a assalariado/a.

Portanto, diante das conjunturas atuais somos chamados/as a refletir sobre a realidade posta, nos desafios e possibilidades que se apresentam e que somos requisitados/as a lutar pela garantia de direitos que foram conquistados historicamente, os quais vêm sendo suprimidos. Logo, é tempo de luta e de resistência.

Nesse sentido, no próximo capítulo buscamos identificar e analisar as tendências mais significativas do exercício profissional, na atual dinâmica de precarização da educação e do trabalho, no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.

4. UMA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB

4.1 Assistentes Sociais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB: perfil sócio econômico

Através do desenvolvimento da pesquisa foi possível apreender que o município de Campina Grande-PB foi um dos pioneiros na inserção do/a assistente social na política de Educação. Fato corroborado por Piana (2008), que na sua pesquisa detectou a inserção destes/destas profissionais na política de Educação ainda na década de 1980.

Para os/as assistentes sociais que estão inseridos/as há mais tempo na política de Educação no município de Campina Grande-PB, a inserção do Serviço Social no âmbito educacional deu-se por volta do ano de 1983, tendo sido realizados posteriormente vários concursos públicos, que possibilitou a ampliação da inserção destes/destas profissionais nesta política. Portanto, podemos inferir que o citado município foi pioneiro na inserção do/a assistente social na política de Educação.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada é de 410.332 pessoas, e a área da unidade territorial são 593,026 (km²) (IBGE, 2017). O município de Campina Grande-PB está situado entre o alto sertão e a zona litorânea da Paraíba, a 136 km de distância da capital do Estado - João Pessoa-PB. (BRASIL, 2017)

O citado município dispõe de uma ampla rede escolar e é um importante centro universitário, destacando-se não só pela quantidade dos estabelecimentos públicos e privados existentes, mas pela extensão, desde o Ensino Fundamental até a Pós-graduação, abrangendo várias áreas do conhecimento. Possui 254 (duzentas e cinquenta e quatro) escolas na modalidade pré-escolar, sendo 122 (cento e vinte e dois) municipais, 131 (cento e trinta e uma) privadas e uma federal (BRASIL, 2017).

No Ensino Fundamental, possui 306 (trezentos e seis) escolas, sendo 117 (cento e dezessete) municipais, 50 (cinquenta) estaduais e 139 (cento e trinta e nove) privadas. No Ensino Médio totaliza-se 53 (cinquenta e três) escolas, sendo 31 (trinta e uma) estaduais, 1 (uma) federal e 21 (vinte e uma)

privadas. No Ensino Superior, possui 2 (duas) universidades públicas, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). A cidade dispõe ainda de 32 (trinta e dois) IES particulares (MEC, 2017). Além das instituições de ensino profissional, tanto públicas quanto privadas, capacitando mão-de-obra especializada, como a Escola Técnica Redentorista, o SESI e o SENAI (BRASIL, 2017).

Assim, a análise dos dados empreendida na pesquisa que realizamos revelou, mesmo que de maneira aproximativa, a realidade do exercício profissional dos/as assistentes sociais inseridos nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.

Dentre os/as 24 (vinte e quatro) assistentes sociais entrevistados/as, predomina o gênero feminino, fato que confirma a tendência de um perfil profissional majoritariamente feminino desde suas protoformas até a contemporaneidade. O que pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Perfil dos/as Assistentes Sociais por gênero

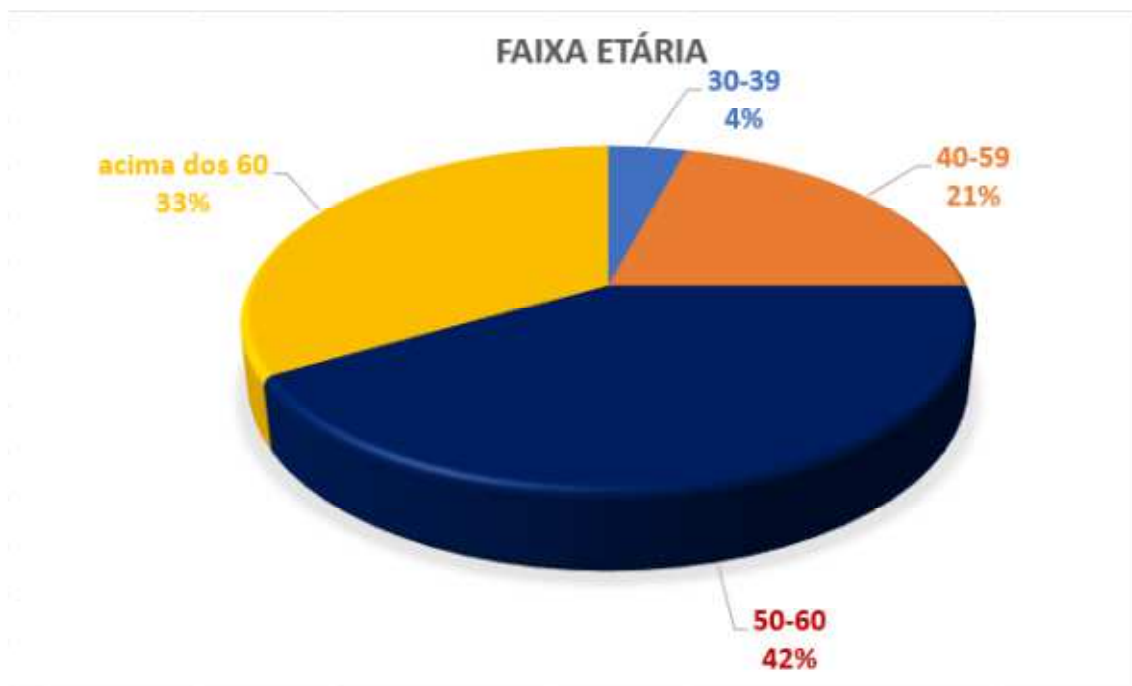


Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

De acordo com Iamamoto (2012), a categoria profissional é predominantemente feminina, sendo essa condição feminina uma das marcas da profissão, desde a sua gênese. Logo, é uma profissão “atravessada por relações de gênero enquanto tem uma composição social predominantemente feminina, o que afeta sua imagem na sociedade e as expectativas sociais vigentes diante da mesma” (Ibid., p. 64).

A autora destaca ainda uma interessante questão sobre esse recorte de gênero que, em seu entendimento, explica “os traços de subalternidade que a profissão carrega diante de outras de maior prestígio e reconhecimento social e acadêmico” (Ibid., p. 64). Isso porque, profissões tidas como tipicamente femininas nesta sociedade machista, sexista e patrimonial, são inferiorizadas, tidas como de menor relevância, com salários menores, se comparadas às profissões ditas como de predominância do universo masculino. Nesta direção, a força de trabalho feminina é mão de obra barata para o capital, além de ser duplamente explorada, pois, as mulheres, geralmente vendem sua força de trabalho no mercado e ainda exercem uma dupla jornada, desempenhando atividades com os cuidados do lar, ao que tudo indica trás implicações para o desempenho da atividade profissional.

No que diz respeito à faixa etária, os dados da pesquisa revelaram que 41,6% dos/as assistentes sociais encontram-se na faixa etária compreendida entre 50 (cinquenta) e 60 (sessenta) anos de idade, 33,3% estão acima de 60 (sessenta) anos, 20,83% encontram-se na faixa etária entre 40 (quarenta) e 59 (cinquenta e nove) anos, e apenas 4,16% está entre 30 (trinta) e 39 (trinta e nove) anos. Assim, prevalece, pois, a faixa etária entre 50 (cinquenta) e 60 (sessenta) anos de idade, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Perfil dos/as Assistentes Sociais por faixa etária

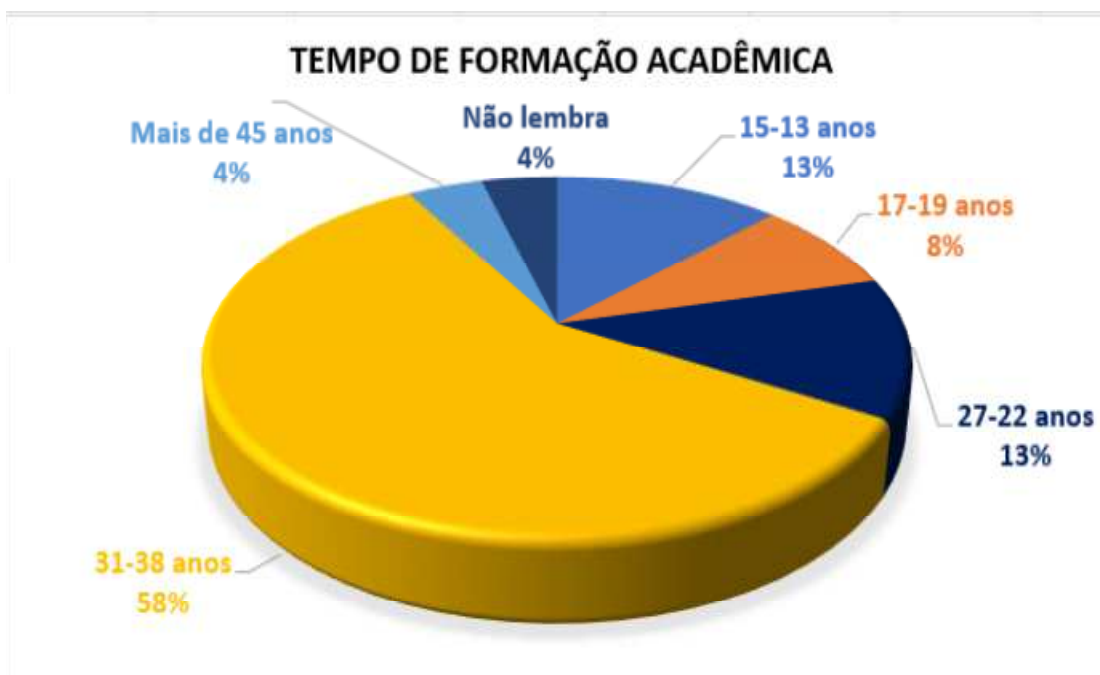
Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

Esses dados refletem a existência de um contingente de profissionais que estão próximos de obterem a aposentadoria, caso a contrarreforma da previdência social não seja aprovada, o que não é provável. Durante a realização das entrevistas 24,99% assistentes sociais comentaram que já haviam dado entrada em seus processos de aposentadorias.

Logo, diante de um quadro de aprovação da reforma trabalhista e do tramite da aprovação da reforma da previdência social, temos uma conjuntura desfavorável para os trabalhadores em geral, da mesma forma que para os profissionais de Serviço Social. A implementação das negociações entre trabalhadores e patrões, o aumento da jornada de trabalho, a criação de metas de trabalho, a redução de concursos públicos, a polivalência no emprego e o aumento das formas de contratações precarizadas, como o trabalho por tempo determinado, subcontratado, terceirizado, são algumas das problemáticas que podem atingir negativamente nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, inclusive dos/as assistentes sociais. O que, necessariamente, repercutirá na qualidade dos serviços prestados a população usuária.

Em relação ao tempo de formação profissional, podemos observar que a maioria, equivalente a 58,33% dos entrevistados tem de 31 (trinta e um) a 38 (trinta e oito) anos de graduação em Serviço Social, sendo a década de 1980 o período de maior incidência de conclusão de curso, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Perfil dos/as Assistentes Sociais Tempo de Formação



Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

Diante do exposto, podemos ressaltar que esses/essas assistentes sociais vivenciaram no momento de sua formação momentos históricos, marcados pela transição do regime civil-militar para o processo de democratização brasileira, pela elaboração de dois currículos, bem como vivenciaram períodos de crises econômicas, políticas e culturais, que, certamente, incidiram na sua formação pessoal e profissional. Portanto, é oportuno lembrar que a maioria desses/dessas profissionais vivenciou o momento de fortalecimento e crise da autocracia burguesa no país, bem como do Movimento de Reconceituação, que foi a perspectiva de intenção de ruptura com o tradicionalismo profissional e seu lastro conservador (NETTO, 2011), que ocorreu por meio da perspectiva teórico-metodológica de inspiração marxiana, que se desdobra até os dias atuais.

No entanto, uma parte não muito significativa desses/dessas profissionais foi formada na vigência das Diretrizes Curriculares de 1996, numa conjuntura econômica, política e social que emergiu a partir da década de 1990 no país, expressando um momento de avanços e retrocessos no Serviço Social, que repercutiu diretamente na atuação do/a assistente social¹⁰⁸. Nessa década instauraram-se os marcos da reestruturação dos mecanismos de acumulação do capitalismo mundializado e o avanço da lógica neoliberal, alterando o contexto político, econômico e social da realidade brasileira, provocando várias mudanças sociais, como as transformações no mercado de trabalho acopladas ao mote da flexibilização, redirecionando as intervenções do Estado em relação à “questão social”, alterando as políticas sociais – privatizando, focalizando atendimentos e descentralizando sua ação, além da contrarreforma do ensino superior, e todas as suas consequências para a formação de um perfil profissional em sintonia com o PEP, conforme já discutido anteriormente.

Portanto, a lógica do capitalismo mundializado, com o movimento de precarização e de desregulamentação do mercado de trabalho, recoloca em outro patamar as desigualdades sociais, gerando novos impasses e desafios para os/as assistentes sociais, ou seja, esse contexto redefiniu as demandas, as competências e as relações de trabalho dos profissionais. Nesse percurso, emergiram processos como a terceirização, os contratos parciais, a redução dos postos de trabalho, o Terceiro Setor, a exigência de novos conhecimentos técnico-operativos, a competitividade e o individualismo, dentre outros.

Como ressalta Cardoso (2016), já se passaram 80 (oitenta) anos do projeto de formação profissional dos/as assistentes sociais, conquistou novos sentidos e objetivos, bastante distintos à sua gênese. Desde a criação dos primeiros cursos na área, diferentes projetos político-pedagógicos construíram a história dessa profissão.

Para a referida autora, 20 (vinte) anos se passaram do documento que aprovou as diretrizes curriculares e dos 14 (catorze) anos de sua oficialização pelo MEC,

¹⁰⁸ Para maiores aprofundamentos sobre o Serviço Social na década de 1990, consultar: NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 50. São Paulo: Cortez Editora, 1996a, p. 87, 132.

Temos vivido difíceis condições políticas, econômicas e sociais na direção oposta à afirmada nesse projeto de formação: o aprofundamento da política neoliberal, a precarização do trabalho e da educação, o retrocesso de direitos sociais, o alijeramento da formação, o sucateamento das condições de trabalho nas universidades, os cursos a distância e a radicalização do conservadorismo. Todas essas questões (e muitas outras) apresentam desafios cotidianos à efetivação desse projeto político-pedagógico em cada unidade de formação acadêmica, bem como desafios profundos a serem enfrentados por nossas entidades da categoria (Ibid., p.453).

Em relação à natureza das instituições onde foram formados/as os/as assistentes sociais, majoritariamente é pública e presencial. Dos/as entrevistados/as 50% iniciaram sua formação quando a UEPB ainda se denominava Universidade Regional do Nordeste (URNE)¹⁰⁹, e 12,5% teve sua formação completa na URNE, razão pela qual ressaltaram o caráter privado da instituição, tendo em vista que pagavam uma mensalidade. Sendo 29,16% dos/as entrevistados/as com formação completa na UEPB, e somente 8,33% entrevistados/as com formação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Portanto, podemos observar que 79,16% dos/as profissionais entrevistados/as concluíram sua formação acadêmica na UEPB. Conforme podemos ver no gráfico a seguir:

¹⁰⁹ A URNE foi estruturada em 1966 a partir da incorporação de duas faculdades existentes no município: a Faculdade Católica de Filosofia e Letras e a Faculdade de Serviço Social (FONSECA; NÓBREGA; SILVEIRA, 2014).

Gráfico 4 – Formação acadêmica dos/as Assistentes Sociais por IES

Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

De acordo com Fonseca, Nóbrega e Silveira (2014) a UEPB foi criada a partir da URNE e o curso de Serviço Social no município de Campina Grande-PB foi um dos primeiros a compor a UEPB. As autoras descrevem que na década de 1980 a URNE passou pelo processo de estadualização, e pela Lei nº 4.977/87 foi outorgada a UEPB. As autoras lembram ainda que a categoria profissional participou ativamente por todo esse processo de luta e, conseqüentemente, da criação da UEPB.

Sobre o nível de formação e capacitação profissional 79,16% dos/as assistentes sociais entrevistados possui curso de Pós-graduação em nível de especialização em diversas áreas, como demonstrado na Tabela abaixo:

Tabela 1 - Formação e capacitação profissional

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS		
Pós-Graduação	Quantidade	%
Educação	9	37,5
Políticas Sociais	1	4,2
Recursos Hídricos	1	4,2
Saúde	4	16,7
Políticas Públicas	2	8,3
Serviço Social	1	4,2
Gestão Pública	1	4,2

Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

Nesse sentido, identificamos que a maioria dos/as entrevistados/as possui Pós-graduação na área da Educação e, em nível de mestrado acadêmico e apenas 4,2% na área de Serviço Social. Em nível de doutorado identificamos 4,2%, na área da Educação.

Nos chama a atenção que esses/essas profissionais são, majoritariamente, pós-graduados em áreas afins e não em Serviço Social. Essa realidade expressa, a nosso ver, o interesse em aprofundar os conhecimentos na política social em que atuam. Assim, tem relação com as demandas do exercício profissional.

Esse/sessas profissionais, majoritariamente, fizeram a Pós-graduação em nível de especialização em universidades e centros de estudos particulares. Portanto, diante de todos esses dados fica demonstrado que os/as assistentes sociais têm um nível de formação elevado, pois a atualidade demanda qualificação teórica e prática para uma intervenção profissional de qualidade. Durante o diálogo nas entrevistas foi enaltecido por alguns profissionais que o fato de possuírem um elevado nível de formação e acúmulo teórico, sua prática e suas ações desenvolvidas no contexto escolar tornavam-se mais enriquecidos e “mais fáceis” (A.S. nº 12). Como demonstra a fala a seguir:

A formação influencia no exercício profissional, o nosso olhar para o macro e para micro, assim como para as condições

socais [...], falta articulações da SEDUC com o curso de Serviço Social, com o curso de psicologia, para discutir as especificidades (A.S. nº 18).

Na fala supracitada, também podemos identificar o “desejo” por uma maior interação, de uma aproximação para promoção de cursos de capacitação, principalmente no sentido de uma articulação/parceria entre a SEDUC e a UEPB. Vale destacar que o conjunto CFESS/CRESS elaborou em 2012 a política de capacitação permanente, cujo objetivo é fazer com que os profissionais tenham, regularmente, acesso a atividades que contribuam com a formação profissional.

Outro aspecto proeminente à discussão é a participação dos/as profissionais em eventos, congressos, simpósios e seminários da categoria profissional. Nesta questão, 91,66% entrevistados/as responderam que já haviam participado de eventos dessa natureza no passado, durante a graduação, no entanto, apenas 8,33% responderam que haviam participado recentemente de eventos desse porte, entre eles foi citada a participação no 5º CBAS, realizado em Olinda-PE, no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), e no Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI), realizados no ano de 2016.

Nesse contexto, 95,83% dos entrevistados/as responderam que não tinham nenhuma publicação recente, apenas 4,16% havia publicado e apresentado trabalhos científicos recentemente.

Devemos enfatizar que na atualidade 91,66% dos assistentes sociais tem participando somente das capacitações promovidas pela SEDUC, as quais são direcionadas para a área de pedagogia, como podemos verificar nas seguintes falas:

Agora os encontros são muito direcionados para o planejamento pedagógico (A.S. nº 21).

[...] os encontros são bons para manter os contatos, [...], mais tudo é voltado com olhar pedagógico (A.S. nº 09).

[...] não, não tenho participado atualmente, já participei antes, no passado, quando estudava, hoje com a demanda do trabalho fica difícil, só participo de todas as formações que a

SEDUC promove, tenho vontade de rever o que estudei, de reciclar tudo, mais é difícil (A.S. nº 10).

Necessitamos de capacitação, de fazer uma renovação, se atualizar, trazer a “práxis” para o nosso cotidiano, não tem capacitação voltada para o Assistente Social na educação (A.S. nº 13).

As falas acima expressam a preocupação dos profissionais em relação à formação continuada, pois, o atual contexto sócio histórico requer reflexão e análise profunda acerca da intervenção na realidade, levando-se em consideração a dinâmica contraditória da sociedade e a particularidade do fazer profissional.

Logo, os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são fundamentais para apreender o trabalho profissional. A “[...] fundamentação e a instrumentalidade são os componentes que permitem a compreensão do cotidiano de vida dos usuários” (ABEPSS, 1996, p. 13). O que possibilita aos profissionais compreenderem os limites, mas também buscar formas e possibilidades de superação de alguns desses limites no seu cotidiano de trabalho. É a busca constante pelo aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos, que orientam o projeto profissional. Portanto, é na unidade teoria/prática que encontraremos as respostas para alguns dos dilemas que vivemos nos espaços sócio-ocupacionais, como por exemplo, repensar a utilização dos instrumentais técnicos operativos, a elaboração de projetos etc.

Assim, é o arcabouço teórico-metodológico que possibilita ao profissional analisar e pensar acerca de determinadas situações que são colocadas no seu cotidiano de trabalho e a partir daí buscar meios para planejar suas ações diante da realidade concreta. O/a profissional necessita constantemente de um aparato teórico metodológico que lhe possibilite a autorreflexão, o questionamento, a crítica para compreender as determinações da “questão social”. Por conseguinte, a educação permanente se faz tão necessária para que o/a profissional não caia no tecnicismo e pragmático, nem numa lógica messiânica ou fatalista, conforme salienta lamamoto (2012).

Foi possível identificar, ainda, que as experiências profissionais não estão sendo sistematizadas de modo a possibilitar a socialização de informações sobre a prática profissional, nesse aspecto, ressaltamos ser de

extrema importância à articulação entre os profissionais, objetivando a oportunidade de discussões sobre as questões teórico-metodológicas e ético-políticas inerentes ao exercício profissional do/a assistente social no contexto da política de Educação.

Quando questionados/as em relação a experiências profissionais anteriores, dos 24 (vinte e quatro) entrevistados/as, 41,66% responderam ter trabalhado na área da assistência social, 16,66% na área da saúde, seguidos da área da educação com 8,33% profissionais, e um total de 33,33% profissionais responderam que não possuíam experiência de trabalho anterior ao Serviço Social na educação. Conforme podemos verificar abaixo:

Gráfico 5 – Experiência Profissional dos/as Assistentes Sociais



Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

Em relação ao regime de trabalho todos os/as assistentes sociais declararam que realizaram concurso público, estando submetidos/as ao regime jurídico estatutário¹¹⁰. No tocante a carga horária de trabalho, 95,83% afirmaram cumprir 30 (trinta) horas semanais de trabalho, e apenas 4,16%

¹¹⁰ O regime jurídico estatutário garante estabilidade ao servidor público após três anos de efetivo exercício, garante o pagamento de aposentadorias e pensões pelo próprio poder público municipal e, ainda, garante férias e décimo terceiro salário (DUTRA JÚNIOR, 2000).

declarou que trabalha 50 (cinquenta) horas semanais. Nas 30 (trinta) horas¹¹¹ de trabalho está incluído o adicional de 5 (cinco) horas departamental, a qual pode ser distribuída durante a semana ou “paga” em um dia só, ficando a critério do/a profissional, como podemos verificar nas falas seguintes:

[...] às 30 horas semanais são distribuídas da seguinte forma: 25 horas de trabalho normal, e 5 horas departamental, que pode ser paga em um dia da semana, ou pode ser dividida por horas semanais, fica a critério do profissional. A hora departamental para os técnicos é um adicional de 5 horas porque adicionou um quantitativo monetário, [...] mesmo com as qualificações, os salários não aumentam, o trabalho aumenta, mais o salário diminui (A.S. nº 7).

[...] minha carga horária chega às 50 horas semanais porque só em uma escola eu já cumpro 30 horas (25 horas mais às 5 horas departamentais), distribuído em dois dias da semana, sendo nos turnos da manhã, noite e tarde, aí cumpro mais 20 horas de trabalho em outra escola como “jornada ampliada”, nos outros dias da semana a tarde (A.S. nº. 20).

Conforme a Lei Complementar nº 036, de 08 de abril de 2008, que dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de Campina Grande-PB, o ingresso na carreira de Assistente Social educacional¹¹² acontecerá por meio de concursos públicos de provas e títulos segundo o Art. 8º. Nesse mesmo documento encontramos, no Capítulo V, referência ao regime de trabalho dos profissionais da educação do município, o qual, conforme o Art. 18 expõe que o regime de trabalho dos profissionais da carreira do magistério municipal é de 25 (vinte e cinco) horas semanais, cumpridas em unidade escolar, sendo 20 (vinte) horas semanais de trabalho efetivo e 5 (cinco) horas em outras atividades, que pode ser: reuniões pedagógicas, preparação material didático, articulação com a comunidade, aperfeiçoamento e formação continuada.

¹¹¹ Nos primeiros concursos os editais falavam em 20 (vinte) horas semanais de trabalho para técnicos, depois mudou para 30 (trinta) horas semanais. De acordo com os/as profissionais, a ampliação da carga horária foi exigida pela SEDUC para se pagar o Piso Nacional do Magistério.

¹¹² A Lei Complementar nº 036, de 2008, que dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação de Campina Grande-PB, decreta em seu Art. 50, a função de Assistente Social Educacional e, no anexo da Lei, encontramos um quadro ocupacional do Magistério, no qual para o cargo de Assistente Social Educacional pede “Formação superior em Serviço Social com habilitação em Assistência Social Educacional”.

Dessa forma, percebe-se que os/as assistentes sociais em exercício profissional no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, sob a gerência da SEDUC, estão trabalhando em consonância com a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que passou a vigorar acrescida do Art. 5º - A, dispondo que duração do trabalho do/a assistente social será de 30 (trinta) horas semanais (incluído pela Lei nº 12.317, de 2010) (CFESS, 2012). Nesse sentido, podemos ressaltar que não são profissionais com contratos precarizados, contrariando as tendências do mercado atual. Embora, exista uma redução da quantidade de concurso municipal para assistentes sociais no município.

No que diz respeito à faixa salarial foi possível apreender que prevalece aquela entre 2 (dois) salários mínimos¹¹³ e meio, a 4 (quatro) salários.

No entanto, a lei que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação (Lei Complementar nº 036/2008), no capítulo VI, Art. 21, que trata dos direitos dos profissionais da educação, o inciso VIII assegura a progressão funcional baseada em tempo de serviço, titulação, capacitação e avaliação de desempenho, conforme requisitos dispostos nesta Lei. Dessa forma, a progressão¹¹⁴ poderá incidir de duas formas, horizontalmente - de uma referência para outra, dentro da mesma classe¹¹⁵, e verticalmente (Art. 42) - de uma classe para outra do mesmo cargo, quando o profissional conseguir a formação específica requerida para a classe: P (Pedagógico), S (Superior), E (Especialização), M (Mestrado) e D (Doutorado).

Dessa forma, devido à progressão na carreira dos/das profissionais, foi verificada uma variação na faixa salarial¹¹⁶ entre os/as entrevistados/as, sendo

¹¹³ O valor do salário mínimo no período da pesquisa (2017) era de R\$ 937,00.

¹¹⁴ III. Progressão: promoção na carreira do magistério, baseada na avaliação do desempenho, na capacitação profissional, na titulação e no tempo de serviço (Capítulo II, das disposições preliminares, Art. 40).

¹¹⁵ II. Classe: as faixas salariais do mesmo nível, que têm como função diferenciar os profissionais do magistério pela formação profissional; O § 1º coloca que cada classe se desdobra em 10 (dez) referências (modalidade horizontal), designada pelos numerais de 1 a 10, referente à gradação da retribuição pecuniária dentro da classe.

¹¹⁶ A profissão ainda não possui nenhuma regulamentação que fixe o piso salarial da sua categoria, muito embora o Serviço Social seja uma profissão regulamentada desde 1957. Entretanto, desde 2012 foi aprovado pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), da Câmara dos Deputados o PL nº 5278/09, que cria um piso salarial de R\$ 3.720,00 para os/as assistentes sociais - o equivalente na atualidade a quatro salários mínimos. O projeto tramita em caráter conclusivo e ainda será analisado pela CCJC, desde então, a categoria tem atuado com mobilizações e campanhas para aprovação dessa lei na busca de alcançar o resultado obtido com a lei das 30 horas. Para um detalhamento dessa

constatada, como já exposto anteriormente, a remuneração média de 2 (dois) salários mínimos a 4 (quatro) salários mínimos, conforme a progressão. Devemos salientar que os/as profissionais entrevistados/as não fizeram referência ao quantitativo salarial que recebiam pela “jornada ampliada”¹¹⁷, portanto, nesta pesquisa, os dados referentes à remuneração dos/as profissionais só abarcam o piso salarial real e suas respectivas progressões funcional.

Entre os sujeitos entrevistados foi possível verificar que atualmente 37,50% possui outro vínculo empregatício concomitante ao do município, dentre esses, 8,33% na área da saúde, 4,16% na área de segurança pública, e 20,83% na área da educação - docência em nível de Educação Básica e Superior. Essa realidade pode ser atrelada, entre outras coisas, à necessidade financeira como forma de complementação salarial.

No tocante ao tempo de trabalho na instituição os resultados mostraram que 8,33% profissionais estão trabalhando há mais de 26 (vinte e seis) anos, seguido de 33,33% que trabalham de 11 a 15 anos, 24,99% que trabalham de 06 a 10 anos, 29,16% que trabalham de 02 a 05 anos, e 4,16% que trabalha há 5 (cinco) meses apenas, conforme a fala a seguir:

Como assistente social escolar estou atuando há apenas cinco meses, como já falei, minha experiência na educação é em sala de aula como professora, que é minha primeira formação, como adoeci, e também tenho a formação de Serviço Social, pedi readaptação de função e vim atuar como assistente social na escola, mas tenho também bastante experiência na área da saúde, na qual também atuo até hoje (A.S. nº 23).

Diante dos dados que fazem referência ao tempo de trabalho podemos destacar que a maioria dos/as assistentes sociais entrevistados/as já vivenciou o processo de transferência de uma escola para outra.

Ao fazerem referência ao tempo de atuação no espaço escolar identificamos que majoritariamente esses/essas profissionais estão atuando há 30 (trinta) anos no espaço escolar. Neste sentido, ver gráfico a seguir:

questão consultar: CFESS - Piso salarial para Assistentes Sociais mais perto de se tornar realidade. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/347>> Acesso em: 13/04/2017.

¹¹⁷ Conforme os/as entrevistados/as, “jornadas ampliadas” é uma dobra de horário de trabalho.

Gráfico 5 – Tempo de atuação profissional dos/as Assistentes Sociais no espaço escolar



Fonte: Pesquisa junto aos Assistentes Sociais no período de 06 de março a 25 de abril de 2017.

Veremos no próximo item as tendências do exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.

4.2 O exercício profissional do/a assistente social nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB

Neste tópico, procuramos expor como ocorre o exercício profissional dos/as assistentes sociais no referido Sistema Municipal, destacando as suas tendências mais significativas.

Assim, quanto às razões para a inserção dos/as assistentes sociais no espaço escolar foi verificado que predomina a questão da oportunidade, ou seja, a referência à inserção no mercado de trabalho, à estabilidade proporcionada por um concurso público, conforme evidenciado nas falas abaixo:

[...] porque tinha necessidade de um trabalho e surgiu a oportunidade do concurso na área e deu certo (A.S. nº 16).

Na graduação o meu estágio foi na educação, e desde então sempre tive essa vinculação com a educação, depois surgiu a oportunidade do concurso na área da educação (A.S. nº 05).

O concurso era para educação, não queria educação, queria saúde, mais surgiu a oportunidade e quando entrei me identifiquei e estou até hoje [...] (A.S. 07).

Na escola que teve o estágio, já surgiu o interesse pela área, na época eram poucos assistentes sociais direcionados para a educação, ai surgiu oportunidade de atuar na área (A.S. 12).

Também verificamos que vários profissionais se identificam com a área educacional, pelo fato de já possuírem familiaridade com a Política de Educação e o ambiente escolar, através, por exemplo, da experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório em Serviço Social, de alguns/algumas serem graduados/as, também, em Pedagógico, dentre outros.

No que se refere à supervisão de Estágio Supervisionado Obrigatório em Serviço Social, apreendemos que a maioria 79,16% não realiza essa atividade profissional. Dentre aqueles que são supervisores de campo constatamos que 16,66% supervisionam estagiários da UEPB, e 4,16% da universidade privada de ensino presencial e a distância, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), com sede localizada em Londrina- PR.

Conforme a Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, no seu Art. 5º constituem atribuições privativas do/a assistente social, dentre outras, a supervisão direta de estagiários de Serviço Social.

De acordo com Lamamoto (2012) o estágio é um momento privilegiado no processo de formação profissional do/a assistente social, pois além de possibilitar a aproximação com a realidade cotidiana dos indivíduos sociais, proporciona qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo, e ético-político que orientam o exercício profissional do estudante. Os estagiários, nesse contexto, realizam suas experiências de aprendizagem sob a supervisão direta de um/uma assistente social, que assume a função de supervisor de campo, logo, as Diretrizes Curriculares de 1996 caracterizam o estágio como uma atividade curricular obrigatória que exerce influência determinante na formação profissional.

Ainda neste sentido, Cunha (2011) percebe que a maioria dos estagiários do Serviço Social dar maior ênfase à área da saúde, seguido da assistência, da área jurídica etc. Os estágios na área da educação ficam em quase última opção. Logo, para a autora acima citada, a área da educação para o estágio do Serviço Social torna-se uma demanda quando: parte do interesse do estudante em estagiar e pesquisar nesta área, ou quando o estudante é direcionado para esta área por determinação da própria organização do estágio.

Em relação ao quantitativo de assistentes sociais atuando em cada unidade escolar, a pesquisa revelou que na maioria das escolas existe apenas 1 (um) assistente social. Nesse sentido, os/as entrevistados foram enfáticos ao afirmarem que o quantitativo de assistentes sociais que atuam no sistema municipal de ensino é insuficiente para atender as demandas. Ressaltaram, ainda, a necessidade de cada unidade escolar ter assistente social, visto que não existe em cada unidade escolar do município a presença do/a assistente social, como podemos evidenciar na fala a seguir:

A proposta da rede é um faz de conta, não funciona. Não tem como trabalhar com a demanda que temos, era para ter mais assistente social em cada escola (A.S. nº 04).

Podemos dizer, pois, que existe uma sobrecarga de trabalho para o/a assistente social das escolas municipais de Campina Grande, contribuindo, ao que tudo indica, para o aligeiramento, o imediatismo e o pragmatismo no exercício profissional. Além disso, foi possível identificar a existência de profissionais que realizam “jornadas ampliadas”, visto que duplicam e até mesmo triplicam a sua jornada de trabalho. Ou seja, ocorre o que alguns estudiosos já têm demonstrado acerca do mercado de trabalho que tem forçado, impulsionado, os trabalhadores a ampliarem suas jornadas de trabalho, como complemento salarial, em vista dos baixos salários profissionais. Nesse sentido, vejamos a fala a seguir:

[...] não estou conseguindo dar conta do trabalho que tenho em uma só escola, imagina com “jornada ampliada”, aí é que não tem como fazer nada não, é muita demanda, é demanda da

secretaria (SEDUC), que vive mandando projeto, é demanda dos alunos, da escola, termino levando trabalho para casa, o sistema impõe isto (A.S. nº 09).

Outro aspecto proeminente destacado na pesquisa diz respeito às condições de trabalho do/a assistente social na política de Educação municipal. A este respeito à maioria comentou que trabalha em condições precárias, não possuindo, até mesmo, sala para a equipe técnica desenvolver suas atividades.

Nessa mesma direção, muitos relataram que não possuíam armário para guardar os documentos necessários para o desempenho das suas atividades, levando-os a utilizarem armários de forma coletiva, ou seja, por toda a equipe técnica da escola, bem como recursos institucionais necessários, dentre outros. Nesse contexto, as falas dos/as assistentes sociais demonstra a impactante realidade em que estão exercendo suas atividades profissionais cotidianamente:

[...] vou me aposentar e não tem sala para mim, não tem sala, não tem armário, não temos condições de sigilo, eu pude vivenciar nessa minha idade, que teve escola que transformou uma sala que tinha disponível em sala de despejo, mais não transformou em sala para atendimento do Serviço Social, da equipe técnica, é muito triste isso (A.S. nº 04).

Não tem sala para atendimento, usamos a sala dos professores para os atendimentos, todo mundo que está por perto fica ouvindo tudo [...] veja ai, tenho que fazer essa sua entrevista aqui na sala dos professores, com todos ai do lado, os professores conversando e tomando café, a direção ouvindo, querendo saber o que é [...], do mesmo jeito é um atendimento, todo mundo fica sabendo de tudo que é conversado, aqui não tem sigilo, como posso garantir isso (A.S. nº 03).

As condições de trabalho são precárias, o atendimento é na sala dos professores, sem a menor privacidade, não temos telefone, nem computador (A.S. nº 11).

Essa é a nossa principal dificuldade para o nosso exercício, isso agride a nossa resolução, nós não dispomos de todos os técnicos, não temos um espaço físico para os técnicos, temos que nos dirigir para a sala de computação, ou a sala de leitura, ou qualquer outra disponível. Consegui um armário para o Serviço Social, mais quando precisamos de um transporte, fica a nosso critério, assim como o telefone, usamos o nosso (A.S. nº 24).

[...] quando precisamos fazer uma visita domiciliar vamos a pé ou utilizamos o nosso transporte, a nossa gasolina, porque a secretaria (SEDUC) nunca dispõe de nada. A nossa equipe multiprofissional é completa: supervisor educacional, psicólogo educacional, orientador educacional e assistente social, mais isso não garante um bom trabalho nas escolas, porque antes o trabalho já foi mais articulado, hoje está menos, depende muito da gestão (A.S. nº 16).

Não temos sala para atendimento privado, nem armário, como o próprio Código de Ética determina (A.S. nº 14).

Considerando o que dispõe a Lei Complementar nº 036 de 2008, no capítulo VI, que trata dos direitos dos profissionais da educação municipal, podemos verificar que no Art. 21, parágrafo III, é direito de o funcionário público ter a disposição, no ambiente de trabalho, instalações e material didático ou de outra natureza suficientes e adequados ao desempenho de suas funções.

Devemos considerar ainda, o Código de Ética profissional de 1993, em especial os Art. 2, inciso “d”, Art. 7, inciso “a” e Art. 15, os quais tratam da garantia do sigilo profissional perante o usuário, da inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, trata também da necessidade do profissional dispor de condições de trabalho adequadas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional. Portanto, encontramos na resolução nº 493/06 do CFESS disposições sobre as condições éticas e técnicas para exercício profissional do/a assistente social, estabelece a obrigatoriedade de espaço físico adequado para atendimento ao usuário, garantido que o atendimento efetuado possa ser feito de portas fechadas garantindo o sigilo profissional. E que o material técnico utilizado e produzido é de caráter reservado, sendo seu uso de acesso restrito aos/as assistentes sociais. A resolução nº 493/06, também dispõe como deve ser o local de atendimento do/a assistente social. Dessa forma,

Art. 2º - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas:

- a) iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme organização institucional;
- b) recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional;

- c) ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas;
- d) espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda do material técnico de caráter reservado (CFESS, 2006).

Enfim, mesmo com a garantia dos aportes legais supracitados, a realidade demonstrada pela pesquisa é bastante precária e distante do que prevê os citados aportes legais. Muitos dos profissionais entrevistados relataram que se sentem prejudicados no que diz respeito ao desenvolvimento de seu trabalho, pois as escolas não oferecem os meios necessários para a realização do seu trabalho, como, espaço físico (sala individual para equipe técnica), armário, telefone, computador, transporte, chegando até faltar papel etc.

De acordo com Imamoto (2012) são os empregadores que definem os recursos financeiros, materiais e humanos necessários à realização do trabalho concreto realizado pelo/a assistente social, o que supõe programa, projetos e atendimentos diretos previstos pelas políticas institucionais.

Em um contexto neoliberal de enxugamento dos gastos sociais pelo Estado e de transformações no mundo do trabalho, vemos uma clara tendência de flexibilização e precarização das relações de trabalho, numa proposta de reduzir custos e ampliar as taxas de lucratividade, inclusive, no campo da política de Educação. Podemos perceber no decorrer da pesquisa, que a realidade dos profissionais que trabalham na cidade política no município de Campina Grande, não está diferente da tendência crescente da exploração e da precarização das condições do trabalho advindos de estratégias utilizadas pelo capital para superar a crise. Assim, percebemos que essa precarização se expressa desde o quadro insuficiente de profissionais nas escolas, os baixos salários, seguindo para as precárias condições de trabalho, repercutindo, necessariamente, na qualidade dos serviços prestados, conforme podemos observar na fala a seguir:

[...] são poucos profissionais do Serviço Social para tanta demanda, ai tem atendimentos imediatistas, pontual. Não existe um trabalho em rede, existe a proposta (A.S. nº 11).

Nesse sentido, podemos dizer que as condições de trabalho são determinantes na efetivação do exercício profissional de qualidade e quando essas condições não existem os/as profissionais tendem a realizar meras ações instrumentais, comprometendo a qualidade das respostas profissionais.

Dessa forma, concordamos com Yamamoto (2004, p. 24), quando esclarece que,

[...] as condições de trabalho e relações sociais em que se inscreve o Assistente Social articulam um conjunto de mediações que interferem no processamento da ação e nos resultados individual e coletivamente projetado, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que tem múltiplas influências sobre a vida social.

Portanto, as relações sociais estabelecidas em contextos determinados envolvem também o/a assistente social como protagonista de sua ação. Sendo assim, as respostas acionadas nas instituições, que são espaços contraditórios, são influenciadas pelas condições de trabalho, pelo perfil social e profissional e pela apropriação teórico-metodológica que o/a profissional faz na sua leitura dos processos sociais, dos princípios éticos, do domínio de habilidades adequadas ao trabalho realizado. De modo que, a compreensão do/a assistente social sobre o espaço onde atua, das competências e atribuições da profissão naquela determinada realidade, condiciona também sua estratégia e a qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, o/a profissional deve ultrapassar a lógica de uma prática imediatista, manipulada pela moral, senso comum e sem direcionamento sociopolítico, procurando basear-se em uma prática com um teor crítico.

Um ponto a ser destacado, diz respeito à resolução nº 493/06, que trata do fato de que os/as assistentes sociais devem e podem informar por escrito a unidade ou instituição a qual trabalha ou presta serviço, sobre as inadequações encontradas em seu ambiente de trabalho. Assim, o profissional pode propor melhorias ao ambiente em que trabalha. Feito isso, e caso nada tenha sido resolvido, o profissional pode acionar o CRESS da sua região por escrito, para intervir perante a presente situação. A resolução nº 493/06 oferece um respaldo legal, ao qual o profissional pode se valer para a garantia de melhorias nas suas condições de trabalho. No entanto, diante das relações

flexíveis e precárias de trabalho, sabemos que para muitos profissionais, o medo de ser demitido por conta de algum questionamento ao local de trabalho, contribui para que não façam nenhuma consideração aos gestores, entretanto, compreendemos que conhecer tais normativas, resoluções, juntamente com a articulação com outros profissionais do setor, pode contribuir para um processo de alteração de tais condições precárias de trabalho.

Durante as entrevistas também foi possível perceber os desafios que os profissionais enfrentam cotidianamente em relação às atribuições e competências¹¹⁸ garantidas em lei. Portanto, de acordo com Almeida (2010-2012, p. 25) as atribuições e competências dos/as assistentes sociais,

[...] sejam aquelas realizadas na Educação ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Estes instrumentos afirmam a concepção do Projeto Ético-Político profissional hegemônico no Serviço Social brasileiro.

Portanto, além das leis supracitadas que norteiam as atribuições e competências profissionais, podemos verificar que no Art. 50¹¹⁹ da Lei Complementar nº 036/2008, que:

¹¹⁸ A esse respeito consultar a Lei que regulamenta a profissão de 1993 (CFESS, 2012).

¹¹⁹ O Art. 50 faz referência às competências profissionais do assistente social educacional no município de Campina Grande-PB. I. encaminhar providências e prestar orientações sociais a indivíduos grupos e comunidades escolares, contribuindo para a defesa, ampliação e acesso aos direitos sociais; II. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e Plano Municipal da Educação; III. participar da elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de caráter sócio educativo que atendam as demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais propostos pelo Projeto Político Pedagógico; IV. assessorar os grupos sociais organizados no âmbito da comunidade escolar na perspectiva de viabilizar o processo de mobilização, organização e controle social; V. realizar estudos investigativos no sentido de conhecer a realidade sócioeducacional, visando à proposição de respostas às demandas identificadas; VI. conhecer e socializar as informações referentes aos recursos institucionais existentes na comunidade, programando ações inter-setoriais que favoreçam o desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania; VII. contribuir para o desenvolvimento de ações que favorecem a formação permanente dos Conselheiros Escolares e de outros sujeitos sociais; VIII. acompanhar os estágios de Serviço Social desenvolvidos no ambiente escolar, desde que tenha a aceitação do supervisor de campo e acompanhamento de um supervisor acadêmico; IX. participar de eventos que contribuam para a permanente atualização profissional; X. sistematizar e divulgar experiências profissionais; XI. planejar, executar e avaliar eventos de cunho sócio - educativos, em parceria com os demais profissionais da escola, contribuindo para a melhoria do ensino e a democratização da escola pública; XII. participar de outras atividades afins (LEI COMPLEMENTAR nº 036/2008).

Compete ao assistente social educacional atuar na dimensão sócio-educacional, formulando e implementando propostas para o enfrentamento, de possíveis problemáticas por meio de políticas sócio-educativas pública de educação.

Esses princípios, direitos e deveres, articulados às atribuições e competências, devem ser observados e respeitados tanto pelos profissionais, quanto pelas instituições empregadoras.

Nesse sentido, os/as profissionais participantes da pesquisa enfatizaram o reconhecimento da gestão da escola, e o fato de não ultrapassarem suas atribuições, como destacado nas falas abaixo:

A gestão reconhece, entende o Serviço Social, graças a Deus a equipe é muito boa, cada um na sua função tem a sua importância (A.S. nº 23).

[...] não sinto nenhum entrave em relação à gestão, nem as famílias, vejo o meu trabalho reconhecido por todos (A.S. nº 03).

Não ultrapassamos nossas atribuições, trabalhamos em equipe, cada um faz o seu, trabalhamos em conjunto (A.S. nº 10).

Já foi sugerido, pedido para eu dar reforços, eu disse que não era especificidade do Serviço Social, sugeri chamar a família para encontrar uma forma de resolver essa problemática; aqui está bem claro o papel do assistente social na escola, explico em sala de aula o que é o assistente social, o que ele faz; trabalho com representação em sala de aula, com direitos e deveres, a questão da cidadania (A.S. nº18).

No entanto, alguns/algumas profissionais relataram sua insatisfação quanto ao não reconhecimento profissional diante de outros profissionais e por parte da SEDUC, assim como declararam o desrespeito em relação às atribuições profissionais:

Estavam querendo “diluir” as funções do assistente social, e tem vários colegas que estão entrando e concordando, deixando. A gestão não valoriza os técnicos do Serviço Social, nem psicólogo, só os pedagogos. Teve época que tínhamos que ir para as formações de pedagogos [...] (A.S. nº 09).

Os profissionais pensam que o assistente social são as varinhas mágicas, que vão resolver todos os problemas. Mas, nós não devemos resolver sozinhos e sim em conjunto com as famílias, com a escola, com os profissionais, com as políticas, para chegar a uma conclusão para minimização do problema. [...] não somos compreendidos pela maioria dos professores, não somos compreendidos pela maioria dos profissionais, por não compreenderem nosso trabalho, por não compreenderem que apenas através da fala, que através de um trabalho invisível, como o discurso, podemos mudar, transformar a ideia daquele aluno, ou os pais (A.S. nº 14).

[...] o assistente social foge de sua atribuição quando tem que dar reforço escolar (A.S. nº 11).

O assistente social observa a frequência, porque a aprendizagem esta ligada a frequência, pego no pé mesmo (A.S. nº 07).

No entanto, ressaltamos que na literatura da área tem sido enfatizado que a atuação dos/as assistentes sociais na educação tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais, e dos processos sócios-institucionais dirigidos para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais, não devendo, pois, ser confundido com o trabalho dos/as educadores/a (CFESS MANIFESTA , 2012).

Em relação à equipe multiprofissional, a maioria comentou que tais equipes não estavam completas, conforme as falas abaixo:

[...] a equipe multidisciplinar é incompleta (A.S. nº 08).

[...] contamos com a equipe multiprofissional incompleta [...] (A.S. nº 07).

[...] não temos a equipe multiprofissional completa, tem supervisora pedagógica, psicólogo e assistente social, mais em dias alternados, e para realizar algum trabalho tem que combinar um dia e um horário, na maioria das vezes a noite, para poder nos encontrarmos e resolver algo, porque na realidade não tem todos os profissionais sempre (A.S. nº 20).

O fato das equipes multiprofissionais não estarem completas sobrecarrega e dificulta o trabalho dos/as assistentes sociais, fazendo com que os profissionais desempenhem atribuições que não de sua competência. Devemos enfatizar que alguns/algumas profissionais relataram que quando necessitam de um profissional que não consta em sua equipe multiprofissional,

como por exemplo, um psicólogo, recorrem a outras escolas para um atendimento ou aos órgãos com os quais fazem parcerias.

Pelo exposto, constatou-se que a SEDUC, no intuito de melhorar o acompanhamento sócio-pedagógico aos professores e alunos da rede municipal de ensino dividiu em 39 (trinta e nove) núcleos as instituições de ensino. Cada núcleo conta com uma equipe multiprofissional composta por: 1 (um) supervisor educacional - responsável pelo atendimento direto com os professores; 1 (um) orientador educacional - responsável pela orientação pedagógica com os estudantes; 1 (um) psicólogo - para desenvolver atividades relacionadas ao comportamento dos estudantes; e, 1 (um) assistente social - que destina suas ações ao trabalho social com as famílias. No entanto, a realidade nos mostra a não existência de equipe multiprofissional completa nas escolas do sistema municipal de ensino, fato que pode ser justificado pela falta de contratação de profissionais. Quadro este, que poderá ser agravado quando se observa o quantitativo de profissionais que está em processo de aposentadoria como demonstrado anteriormente.

Em relação às requisições institucionais direcionadas para os assistentes sociais, podemos observar nas falas a seguir:

[...] seguindo as orientações da rede municipal, temos sido requisitados no intuito de garantir a permanência e frequência dos alunos na escola e, desse modo, garantir a oportunidade de aprendizagem desse aluno (A.S. nº 01).

[...] lidar com violência estrutural, a miséria em que as famílias vivem, elas vivem em subempregos e isso afeta as crianças, pois os pais acreditam que catar latas é o correto (A.S. nº 11).

[...] o que a SEDUC se preocupa muito e nos pede direto é a questão do número do IDEB, a frequência é muito importante (A.S. nº 17).

[...] trazer a família para a escola, é o diálogo que pode resolver o problema da criança, faz uma ligação, depois manda chamar, depois visita domiciliar (A.S. nº 03).

Logo, diante das falas, podemos sintetizar que as requisições postas para os/as assistentes sociais são: frequência escolar; evasão escolar; indisciplina; defasagem na aprendizagem; questões familiares; violência no contexto escolar; violência doméstica; drogas; trabalho Infantil, inclusão etc.

Assim, as requisições estão relacionadas à garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola e as situações referentes às expressões da “questão social”, conforme previsto nas normativas legais da profissão. Entretanto, foi possível constatar que a requisição mais evidenciada por todos os profissionais foi à frequência escolar, demanda institucionalmente pela SEDUC.

Em relação à frequência escolar, podemos inferir que existe uma preocupação por parte da SEDUC para manutenção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹²⁰, que requer as informações sobre rendimento escolar dos estudantes como, abandono, aprovação, reprovação. Além disto, existe a correlação da frequência escolar com os programas sociais na escola (Programa Bolsa Família, BPC na escola etc), o que incide sobre o trabalho dos/as assistentes sociais.

Os principais instrumentos e técnicas utilizadas pelos/pelas profissionais são: visitas domiciliares, entrevistas, relatórios, encaminhamentos, pareceres sociais, reuniões, atendimento individual (e de grupo), além da escuta. Através de uma linguagem acessível e saturada de informações, o/a profissional pode auxiliar e direcionar os usuários na busca de seus direitos, pois estes são meios através dos quais o/a profissional opera tecnicamente no cotidiano da sua prática profissional. Neste aspecto, a importância da escuta e da linguagem, a Lei nº 8.662 que regulamenta a profissão Serviço Social, traz, em seu artigo 4º inciso III, que é competência do/a assistente social prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população.

Ao refletir acerca desses instrumentos, sabemos que o/a assistente social deve levar em consideração suas condições objetivas e subjetiva de trabalho, a finalidade profissional e os objetivos institucionais, tendo como norte a efetivação do PEP. Os instrumentos são essenciais no exercício profissional, já que os mesmos norteiam a ação profissional, entretanto o agir profissional

¹²⁰ O IDEB criado em 2007, é o indicador que mede a qualidade da educação, estabelecido numa escala que vai de zero a dez, com isso o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, que foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), mostra às condições de ensino no Brasil. A média seis a ser alcançada foi definida pelos países que compõem a OCDE. O MEC disponibiliza de recursos adicionais ao FUNDEB para investir nas ações de melhoria do IDEB, sendo calculado com base nas informações sobre rendimento escolar, e nas informações sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados elaborados pelo Inep – Saeb e Prova Brasil (BRASIL, 2017).

não se restringe aos instrumentos, mas também na forma como são operacionalizados, ou seja, na capacidade que o profissional tem para fazer a utilização dos mesmos. A instrumentalidade pode ser considerada uma propriedade adquirida pela profissão, a partir do momento que seus objetivos são concretizados. Isso se dá pelo fato desta proporcionar aos assistentes sociais a objetivação de sua intencionalidade através de respostas profissionais.

O/a Assistente Social se vê inserido no mundo do trabalho com o dilema de intervir de forma eficaz nas diversas expressões da “questão social”, mas preservando a sua inserção no mercado de trabalho.

As respostas profissionais destacadas foram: atendimento individual aos estudantes e as famílias; atendimento individual aos estudantes e as famílias que foram encaminhadas ao conselho tutelar, ou encaminhamento para os estudantes que apresentam algum problema psicológico; encaminhamento para diversas políticas e órgãos como Conselho Tutelar; Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS); Programa Saúde da Família (PSF); Papel Marchê¹²¹; acompanhamento dos projetos sociais, principalmente aos relacionados à frequência escolar; reuniões de pais, dentre outros.

Os/as profissionais relataram que realizavam também atividades que não eram específicas da profissão. Por outro lado ressaltaram ter autonomia na execução de suas atividades, essencial na sua atuação profissional.

Desse modo, foi possível perceber que a ação profissional é direcionada às solicitações, ou aos problemas que emergem no âmbito da escola, da família e da comunidade. Foi relatada a existência de projetos em execução em algumas escolas, assim como a intenção de alguns profissionais em realizar projetos visando descortinar a realidade dos usuários da política de Educação municipal e de seu entorno.

¹²¹ A Organização Papel Marchê de Economia Solidária de Assistência e apoio aos portadores de necessidades especiais (sem fins lucrativos). Desenvolve um trabalho no âmbito Pedagógico, clínico, social e de formação profissional em aproveitamento econômico solidário, através do Centro Especializado em Atendimento as Pessoas com Transtornos Escolares e do Desenvolvimento Global às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e seus familiares oriundas da rede pública municipal e Estadual e de toda rede privada de ensino no município de Campina Grande-PB. Disponível em: <<http://desenvolvercentro-especializado.webnode.com.br/sobre-nos/>> Acesso em: 18/11/2017.

Projetos estes: Escola, Família e Comunidade, uma parceria que dá certo (projeto permanente, junto a famílias para assegurar a permanência das crianças na escola); Frequência em dia (projeto permanente que acompanha a frequência escolar dos estudantes); Projeto com vínculo com a UEPB (estudo sócio-econômico, identificando as principais demandas das famílias e os encaminhamentos) Projeto de extensão da UEPB (temporário; trabalhando o ECA); Projeto Educar para coletar (temporário; sobre a reciclagem); Projeto PROERD (programa de prevenção ao uso de drogas); Busca Ativa Escolar (projeto do município direcionado para o/a assistente social para diminuir a evasão escolar; faz um mapeamento da frequência dos alunos).

Quando questionados sobre os desafios que a política de Educação impõe a atuação profissional, os/as assistentes sociais enfatizaram que a política de Educação, por ser verticalizada, impõe diversos projetos para as escolas sem o necessário conhecimento da realidade, muitas vezes sem mesmo ter terminado outros projetos, dessa forma, os profissionais ficam sobrecarregados, sem tempo para “nada”. Os profissionais enfatizaram ainda que a SEDUC só quer resultados, não importa como, o que reflete diretamente na atuação profissional.

No percurso da pesquisa alguns profissionais relataram que, pelo fato de seu trabalho estar submetido às condições precárias, este tem acarretado o adoecimento profissional. De acordo com as falas:

O Assistente Social faz a diferença na educação, estou em depressão por causa da profissão, por causa de um atendimento domiciliar, em outra escola em que eu estava trabalhando, a família do estudante disse que eu estava me metendo onde não tinha sido chamada. Fui ameaçada, minha família foi ameaçada de morte, foram na minha casa várias noites fazer ameaças, e por isso tive que sair do bairro em que morava com toda a família, pedi transferência do local de trabalho, além de ter que passar um período afastada para tratamento, hoje continuo bastante abalada, assustada, choro direto (A.S. nº 08).

[...] estou doente da tireoide, o que pode ter sido ocasionado pelo trabalho, tem muito estresse aqui e muito trabalho, muita demanda (A.S. nº 19).

[...] estou doente [...], foi um somatório, trabalho demais, estresse, e hoje procuro deixar os problemas nas escolas e não levar para casa [...] (A.S. nº 20).

Dessa forma, podemos notar que as problemáticas levantadas pelos profissionais, demonstram como a precariedade nas condições de trabalho, bem como, o excesso de demandas e, conseqüentemente, a dificuldade de atendê-las, acarreta o adoecimento profissional.

Percebemos, portanto, que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos/pelas profissionais no seu cotidiano de trabalho, e diante das análises das condições de trabalho depreende-se que há uma interferência da lógica do capital, no conteúdo, na forma e no resultado do exercício profissional, que se limita, em muitos casos, ao cumprimento de rotinas burocráticas e de metas institucionais, que passam a influenciar na qualidade e competência do trabalho profissional, estabelecendo normas específicas e, até mesmo, à luz da lógica mercadológica, definem-se as necessidades de capacitação, os recursos (técnicos, financeiros, institucionais) disponíveis para a realização das ações profissionais.

Ainda foi possível perceber que as ações dos profissionais são pontuais, e que suas práticas são fragmentadas em diversas ações que visam atender as demandas emergentes requeridas, especialmente pelas instituições. Esse enfoque profissional dificulta decifrar as mediações presentes e apreender as particularidades descritas pelos sujeitos que, na verdade, são expressões das desigualdades sociais do processo de produção e reprodução da sociedade. Diante da exposição das atividades realizadas pelos/pelas assistentes sociais nas escolas municipais de Campina Grande-PB, observamos que a ação profissional é direcionada às solicitações da SEDUC. Muito embora tenha sido relatada a intenção de alguns profissionais em realizar projetos visando descortinar a realidade dos usuários da política de Educação municipal e de seu entorno.

Dessa forma, podemos inferir que os profissionais viabilizam o atendimento das demandas imediatas, sendo assim, não conseguem realizar estratégias coletivas de ação que possibilite o planejamento de sua prática visando atender aos interesses dos usuários da referida política de Educação. Conseqüentemente, o exercício profissional dos/as assistentes sociais nas escolas pesquisadas configura-se como uma ação fragmentada, pulverizada,

com enfoque individualista e psicologizante ante\diante das expressões da “questão social”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Kosik (1976), os fenômenos que se apresentam em nosso cotidiano não trazem imediatamente a sua essência, ou “a coisa em si”, como ele chama. Portanto, torna-se necessário buscar a essência do objeto e apreender as suas múltiplas determinações para adentrar nas tramas da realidade, daquilo que muitas vezes se apresenta velado aos nossos olhos e que é imbuído de sentidos e significados. Nesse sentido, a partir de aproximações sucessivas, de indagações ao objeto, pudemos apreender as tendências, além da aparência, mais significativas do exercício profissional dos/as assistentes sociais que atuam nas escolas da zona urbana do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.

Assim, ao recuperarmos o caminho percorrido pela Educação brasileira ao longo dos anos, foi possível perceber como a educação escolar se estabelecia/estabelece no país e o quanto foi/é influenciada pelos processos histórico-sociais que perpassaram/perpassam o Brasil ao longo de sua história.

Nesse sentido, podemos perceber que o Brasil apresenta desde o período dos Jesuítas até o Governo Temer, a tendência de uma educação dualista que apresenta claramente dois modelos, resultantes da formação social e econômica do Brasil subordinada historicamente ao grande capital: uma voltada às elites (com formação que pode se estender até os graus superiores) e outra para as classes populares (com noções de ler e escrever e o encaminhamento à profissionalização).

Portanto, no seu processo de formação e consolidação, o sistema educacional foi/é organizado de forma excludente e seletiva e utilizado como instrumento de controle social das classes subalternas, adequado aos interesses do grande capital. Dessa forma, vemos em todo o percurso da política de Educação brasileira, como diz Mészáros (2008), a presença de uma educação a serviço do capital, com uma proposta de formação para os trabalhadores para inseri-los na lógica exploratória do capital, em detrimento de uma educação emancipadora que, em sentido contrário à primeira, leva à

formação de cidadãos críticos e contestadores dessa lógica exploratória do capital.

A partir do ano de 1963, o BM passou a interferir no setor educacional brasileiro com empréstimos para financiar a expansão da educação técnica, vocacional, e o ensino secundário. Logo, priorizando uma educação de baixo custo, que estivesse estritamente voltada para a formação de mão-de-obra necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico. Com a ditadura civil-militar (1964 a 1985) foi posto em curso uma reforma na política de Educação regida pela LDB/61, com ênfase na ampliação dos cursos técnicos, evidenciando a necessidade da educação propiciar profissionalização que contribuísse para o aumento da produtividade econômica do país, ou seja, uma reordenação visando sua adequação ao processo de aceleração modernizadora que estava em andamento no país.

Nesse cenário, os organismos mundiais como o BM, por exemplo, traçaram as prioridades para a educação, para que se estabelecesse um padrão de ensino que estivesse em consonância com os objetivos do grande capital, levando as escolas e universidades a assumir a postura empresarial, através da utilização do conceito de Capital Humano a partir da década de 1970.

As reformas preconizadas até o período da ditadura civil-militar não significou uma efetiva universalização da educação nacional, nem demarcou uma alteração significativa no quadro de analfabetismo, repetência e evasão escolar do país. Esta expansão foi marcada pelo caráter autoritário e excludente das massas populares, procurando atender sempre aos interesses das classes dominantes. Com a crise do capitalismo nos anos de 1970 ocorreu na política de Educação à priorização da Educação Básica e profissionalizante, em detrimento da Educação Superior, bem como focalizada nos mais pobres, conforme recomendação do BM.

A tendência da educação profissionalizante nos dias de hoje destoia, descumprindo o que está resguardado na CF de 1988, quando assegura no artigo no Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, pois a orientação neoliberal que hoje se efetiva sob os ditames dos organismos internacionais não revela preocupação com o exercício da cidadania, mas com a preparação de uma massa para ser inserida no mercado de trabalho, através de uma tendência quantificadora da educação por meio da implementação de índices, como: Provinha Brasil (2º ano do Ensino Fundamental), ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental), Prova Brasil (5º ano do Ensino fundamental, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio – avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação), além dos sistemas de avaliação estaduais e municipais, como a SAMA (Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem) criado em Campina Grande.

No que se refere ao Serviço Social, podemos ressaltar que as transformações societárias em curso nos últimos anos resultantes do processo de mundialização do capital, do aprofundamento da crise estrutural e da ofensiva neoliberal vêm impondo novas determinações, demandas e requisições para o exercício profissional do/a assistente social, a fim de estabelecer novas formas de lidar com as manifestações da “questão social”. Não obstante, sejam atingidos/as pelos efeitos das alterações no mundo do trabalho, com perdas de direitos e condições de trabalho precárias.

Portanto, foi possível constatar que a transformação em curso engendrada pelo movimento organizado do capital vem colocando desafios para as políticas sociais, em especial, para a política de Educação, e com as alterações no mundo do trabalho atingem a classe trabalhadora, inclusive, os/as assistentes sociais.

Logo, na realidade do exercício profissional dos/as assistentes sociais que atuam nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, foi possível apreender a tendência de crescente exploração e precarização das condições do trabalho advindas das estratégias utilizadas pelo capital para superar a sua atual crise, expressas desde o quadro insuficiente de

profissionais nas escolas, na falta de espaço físico adequado para o exercício profissional, nos baixos salários, na polivalência, nas duplas jornadas de trabalho, no excesso de demandas, na sobrecarga de trabalho, no adoecimento profissional e no desempenho de atividades que não são de suas atribuições e competências, repercutindo, significativamente, na perda de qualidade dos serviços prestados a população usuária.

Portanto, as tendências do exercício profissional do/a assistente social nas escolas municipais de Campina Grande-PB, podem ser identificadas como pragmáticas, imediatistas, descontinuas, com ações pontuais, impostas verticalmente pela própria política de Educação.

Enfim, este tema, não se esgota por aqui, pois ainda exige debates, aprofundamento e pesquisas futuras para que os/as assistentes sociais possam atuar cada vez mais no campo educacional, contribuindo para uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de. O Social-liberalismo e a Assistência Social: estratégias de focalização na extrema pobreza nos governos “neodesenvolvimentistas”. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

ALMEIDA, N. L. T. A (Org.). Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. 2010-2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 04/01/2016.

_____. Educação. *In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Política Social*. Brasília, módulo 3. Brasília – DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000, p 153-163.

_____. O Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. *In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais*, 2007, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CRESS-6ª, 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_pe_rspectivassocioocupacionais1.>. Acesso em: 12/09/2017.

_____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação**. Publicado no Caderno Especial n. 26, 2005. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 20/09/2016.

_____. Serviço Social na educação: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Palestra proferida no **I Encontro de Assistentes Sociais na área de educação**, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. Disponível em: <www.cress-mg.org.br>. Acesso em 29/09/2016.

ALMEIDA, Wagner Vinicius Cunha de.; Cunha. George Henrique de Moura. **“Uma síntese de estudos sobre a remuneração e escolaridade no Brasil”**, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2017. ISSN: 1989-4155. En línea: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/escolaridade.html>> Acesso em: 29 out 2017.

ALMEIDA, Wagner Vinicius Cunha de; CUNHA. George Henrique de Moura. **Uma síntese de estudos sobre a remuneração e escolaridade no Brasil**, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2017. ISSN: 1989-4155. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/escolaridade.html>> Acesso em: 02/09/2017

ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: Ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

_____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. cap. 10. 2ª ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007, p. 245-256.

- ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- AMARO, S.A. **Serviço social na educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: UFSC, 2011.
- AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- ANDRADE, Sayonara Santos. A proposta brasileira de neodesenvolvimentismo como modelo de governo. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Universidade Estadual da Paraíba, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Os sentidos do trabalho**, Editora Boitempo, São Paulo, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.
- BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campina: Papel Social, 2015.
- BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASTOS, Remo. **Capitalismo e crise**: o banco mundial e a educação na periferia capitalista. Curitiba: Editora Prisma, 2016.
- BEHRING, Elaine Rossetti. A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. In: **Revista Ser Social**, v. 18, n. 38. Brasília; UNB, jan.-jun. 2016, p. 13-19.
- _____. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª ed. São Paulo: Cortez: 2008.
- _____. Ernest Mandel: imprescindível. In: **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, nº 35, v. 13, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/18621/13591>> Acesso em: 05/04/2016.

_____. **Política Social no contexto da crise capitalista. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Ivanete. Serviço Social e política: 80 anos de uma relação visceral. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. *In: Serviço Social no Brasil: história de resistências e de rupturas com o conservadorismo.* São Paulo: Cortez, 2016, p 119-140.

BIANCARELLI, André; ZAHLUTH, Pedro Paulo Bastos; ROSSI, Pedro; CORRÊA, Vanessa Petrelli. A virada neoliberal do governo Dilma. Série Especial: **Austeridade econômica e retrocesso social.** São Paulo. *In: Revista Política Social e Desenvolvimento*, ano 3, Janeiro, 2015. p. 05-26

BOSCHETTI, Ivanete. Condições de trabalho e a luta dos (as) assistentes sociais pela jornada semanal de 30 horas. **Serviço social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p.557-584, jul./set.2011.

_____. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS.** Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos>

BRAGA, Maria Elisa dos Santos; MESQUITA, Marylucia; RIBEIRO, Alessandra. **A inserção do Serviço Social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/Cress:** elementos históricos e desafios para a categoria profissional. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 30, jan./jun. 2012. p. 244-258

BRASIL, **Ato Institucional Nº 5**, Presidência da República, Casa Civil, 1968. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm > Acesso em 21/07/2017.

_____, **Projeto de Lei nº3688/2000.** Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>> Acesso em 12/09/2016

_____. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em, 21/12/2016

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em, 12/01/2017

_____. **Lei nº 12.317**, de 26 de agosto de 2010. Acrescenta dispositivo à Lei no 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12317.htm>
Acesso em, 23/05/2016

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>
Acesso em, 22/07/2016

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>
Acesso em, 19/09/2016

_____ **PEC 287/16**. Que dispõe sobre a reforma da Previdência. Disponível em <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>> acesso em 17/12/2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em, 23/04/2017

_____. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm> Acesso em, 23/06/2017

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em, 22/09/2016

_____. **Lei nº 7.091**, de 18 abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.649, de 1998. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/LeiS/1980-1988/L7091impresao.htm>
acesso em 25/12/2016

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm> Acesso em 05/04/2016

_____. **Lei nº. 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm> Acesso em, 12/04/2016

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**, 2017.

Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250400&search=||jnfoqr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>> Acessado em: 12/12/2016

_____. **Portaria normativa interministerial no- 18**, de 24 de abril de 2007. Criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS.

Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9944-portaria-interministerial-18-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> acesso em 01/05/2017

_____. **Programa Saúde na Escola – PSE**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas> > Acesso em: 01/12/2016

_____. **Projeto de Lei da Câmara nº 60**, de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>> acesso em, 02/12/2016

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Situação: retirada pelo autor. Disponível em < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>> acesso em, 05/04/2016

_____. **Projeto de Lei nº 3.688/2000**. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>> acesso em, 06/04/2016

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55**, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos. Disponível em< <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>> acesso em, 02/12/2016

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**. Transformada na Emenda Constitucional 95/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=6024D8E636F23B7F7601A55ED0137799.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016> acesso em, 07/01/2017

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 87/2015**. Prorroga a vigência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) até 31 de dezembro de 2023. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1359132&filename=PEC+87/2015> acesso em, 01/02/2017

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº 036/2008**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação. Disponível em <<http://www.sintabpb.com.br/wp-content/uploads/2014/07/PCCR-DO-MAGIST%C3%89RIO-CAMPINA-GR-ANDE.pdf>> Acesso em, 02/03/2017

_____. **Lei Orgânica do Município de Campina Grande** de 05 de abril de 1990. Disponível em <https://www.camaracg.pb.gov.br/wpcontent/uploads/2017/01/LEI_ORGANICA-DO_MUNICIPIO.pdf> Acesso em: 13/04/2017.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *In: Serviço Social e Sociedade*, nº 127. São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 430 -455.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELO, Rodrigo. **O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano**. Rio de Janeiro: In: Revista Olkos. V. 8, nº 1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaolkos.org/seer/index.php/oikos/article/view/132/111>>. Acesso : set./2016.

_____. O Social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. *In: Mota, Ana Elizabete (org.). Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 46-77.

_____. O social-liberalismo e a globalização da “questão social”. **IV Conferência Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI**. Cuba, 5 a 8 de Maio, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9503541-O-social-liberalismo-e-a-globalizacao-da-questao-social.html>> Acesso em: 02/03/2017

CASTRO, Manuel Manrique. **História do serviço social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 977/1965**, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*. n.30, p. 162-173. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 16/01/2017

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS (org.). **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2005.

_____. A inserção do serviço social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. *In: Ser Social*, v. 14, n. 30. Brasília- DF: UNB, 2012, p. 244-258.

_____. **Assistentes Sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional / Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Prêdes [et al.].- Brasília: CFESS, 2005.

_____. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. **Dia do/a Assistente Social**. CFESS Manifesta, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta_diadoAS2012-site.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília/DF: CFESS, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf>. Acesso em: 19/11/2017.

_____. **Resolução nº 493/2006**. Brasília: CFESS, 2006.

_____. **Seminário Nacional Serviço Social na Educação**. CFESS Manifesta, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf>. Acessado em: 27/07/2016.

_____. **Serviço Social na Educação**. Brasília, 2001.

_____. **Subsídios para atuação de Assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS/CRESS, 2012. GT Serviço Social na Educação.

_____. **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação** (título provisório). Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. CFESS, 2011. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acessado em: 26/07/2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Introdução. *In: GRAMSCI, Antônio. O leitor de Gramsci*: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Kivania Karla Silva Albuquerque. Os ciclos de aprendizagem: uma análise da concepção dos familiares dos discentes da Escola Municipal José Virgíneo de Lima. **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Departamento de Serviço Social (DSS), Campina Grande, 2011.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F., et. al. **Plano de carreira e remuneração do Magistério Público**: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 11- 234.

FERNANDES, A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.

FONSECA, Cleomar Campos da.; NÓBREGA, Mônica Barros da.; SILVEIRA, Sandra Amélia Sampaio. A formação acadêmica em serviço Social no município de Campina Grande: gênese e desenvolvimento sócio-histórico. In: **O curso de Serviço Social da UEPB**: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica. Adriana Freire Pereira Ferriz; Lúcia Maria Patriota; Sandra Amélia Sampaio Silveira (organizadoras). Campina Grande: EDUEPB, 2014.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. In: **Revista Serviço Repetida Social e Sociedade**, nº 130. São Paulo: Cortez, 2017, p. 409 – 425.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da História e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, 33. (ANPED). Caxambu, MG, 17/10/2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio**: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

GONÇALVES, Reinaldo. **Governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas**. 2011. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/oldroot/hpp/intranet/pdfs/texto_nacional_desenvolvimentismo_as_avessas_14_09_11_pdf.pdf>. Acesso em: 14/07/2015.

_____. **Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 112, out./dez. 2012. p. 637-671

GUERRA, Yolanda. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 701 – 717.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações de ensino público, privado e a distância. In: **Serviço Social & Sociedade** [online], nº 104, São Paulo: Cortez, 2010, p.715-736. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400008 Acessado em: 14/07/2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI et al (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). **Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2010.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. -7ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Carvalho, Raúl de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 38ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Serviço social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2012.

IANNI, O. A ideia de Brasil moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto** (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. 1998. 268f. **Tese**. (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. p.13-16

LUKÁCS, George. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

MANDEL, E. **A crise do capital**. São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

_____. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. In: Revista de Investigações Constitucionais, vol. 4, n. 1, Curitiba: UFPR, jan./abr. 2017, p. 259-281.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: Identidade e alienação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 9-161.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARX, K. **O capital: crítica da Economia Política**. Livro I, Vol. 2, São Paulo: civilização brasileira, 2006.

MEC/INEP. **Resumo técnico do censo da educação superior 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1ª ed. Revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTANO, Carlos; DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, Classes e Movimento Social**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital social. In: Org.: FORTI, VALERIA, GUERRA. YOLANDA. **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 55-83

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Curso de Especialização Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-700

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, abril de 1996a, p. 87-132.

NETTO, José Paulo; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Mônica Barros da. A relação entre a produção de conhecimento teórico nas teses de doutoramento e a direção social estratégica do projeto ético-político do serviço social brasileiro. 2013. 323 f. **Tese**. (Doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

OLIVEIRA, Ana Cristina de O. MOTTA, Vânia C. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social *In: Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*. Vol.8, n.26. Rio de Janeiro UERJ/ Faculdade de Serviço Social, 2010.

_____. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social *In: Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*. Vol.8, n.26. Rio de Janeiro UERJ/ Faculdade de Serviço Social, 2010.

ORTIZ, Fátima Grave. **O Serviço Social no Brasil: fundamentos de sua imagem social e da auto-imagem de seus agentes**, Rio de Janeiro: E-papers/FAPERJ, 2010.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Crise estrutural do capitalismo e tendências de desenvolvimento da esfera pública. *In: III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no Século XXI*. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/920eeac9001eacd2cb1cMaria%20Cristina.pdf> Acessado em: 04/07/2016.

PEREIRA, Jordeana Davi; SILVA, Sheyla Suely de Sousa Silva; PATRIOTA, Lucia Maria. **Políticas Sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos**. Revista Qualitas. V. 5, nº 3, 2006. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64> Acesso em: 16/12/2016.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional. **Tese Doutorado**. Serviço Social. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, 2008.

_____. Serviço Social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view%20File/136/187>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

PINHEIRO, Maria Isolina. Serviço Social: infância e juventude desvalidas. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERN, 1985.

POEL, C. J. Van Der; POEL, M. S. Van Der. Currículo no programa de Letramento. *In: Política Curricular na rede municipal de Campina Grande. Prefeitura Municipal de Campina Grande*, PB: 2002.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do Assistente Social e as condições de trabalho no Suas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010.

_____. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. *In: Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, nº 116, out./dez. 2013. p. 609-635

RAICHELIS, Raquel; SANT'ANA, Raquel Santos. Editorial. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 130. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 399-407.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**.

Universidade e Sociedade, n. 57, p. 16, 35. 2016. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-141512924.pdf>> acesso em, 10/12/2017

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930\1973)**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Josiane Santos. Neoliberalismo e novo desenvolvimentismo: o papel do Estado frente ao agravamento da “questão social”. In.: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. **Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 31,52. 2017.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do Regime Militar**. Cadernos Cedes. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez. 2008a.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista Educação. v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r1.htm>> Acesso em 28 jul.2017.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, dec. 1999.

_____, História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do **V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008b.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate. **Tese de Doutorado** Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC. 2005.

_____. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: Rabelo, Jackline (org.): **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2007.

SILVA, Sheyla Suely de Souza.; DAVI, Jordeana.; SOUZA, Moema Amélia Serpa Lopes de.; SANTOS, Maria Aparecida Nunes dos. **Reestruturação Produtiva e Hipertrofiação da Assistência Social: a ofensiva do capital no Brasil**. Temporalis, Brasília – DF, ano 10, n.20, p. 167-196, jul./dez. 2010.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo – reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TORRES, Michelangelo Marques. **Um pacote contra o funcionalismo: o PLP 257/16 em exame.** Política Nacional. 2016. Disponível em: <
<https://blog.esquerdaonline.com/?p=7265>> Acesso em: 05/03/2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2007. 1ª ed.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso DAKAR.** Brasília:Unesco, 2001.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A prática do serviço social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WITIUK, I. L. A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola. **Tese** (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social no Brasil: História de resistências e de rupturas com o conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. *In: Serviço Social no Brasil: história de resistências e de rupturas com o conservadorismo.* São Paulo: Cortez, 2016, p 15-23.

_____. Os Fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais.* Brasília: CFESS/ABEPSS/UNB/CEAD, 2000. Modulo 4, p. 19 -33.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª ed, Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXO A

18/12/2017

Plataforma Brasil

Saúde



KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA Pesquisador | Nº 2

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: a realidade nas escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB
Pesquisador Responsável: KIVANIA KARLA SILVA ALBUQUERQUE CUNHA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 64854517.5.0000.5187
Submetido em: 16/02/2017
Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_867272

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão em Tramitação (E1) - Versão 2
 - ↳ Emenda (E1) - Versão 2
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão
 - ↳ Cronograma - Submissão 1
 - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submissão
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
 - ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

- LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES

Apreciação *	CAAE *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Situação *	Tipo *	R.C *
--------------	--------	---------------------------	-------------------	---------------	------------	--------	-------

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	03/03/2017 08:06:09	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	PESQUISADOR	
PO	03/03/2017 09:05:23	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	03/03/2017 08:04:59	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	03/03/2017 08:02:43	Aceitação de elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	02/03/2017 08:53:16	Confirmação de indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	02/03/2017 08:52:50	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	16/02/2017 11:33:54	Aceitação do PP	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	
PO	16/02/2017 11:17:20	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-PB”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-PB** terá como objetivo geral analisar o exercício profissional do assistente social nas escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB.

Ao voluntário só caberá a autorização para participação na entrevista semiestruturada com um roteiro previamente estabelecido e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número com o número (83) 99922.1407 falar com Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa

Campina Grande, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **TENDÊNCIAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLITICA DE EDUCAÇÃO: as escolas municipais de Campina Grande-PB**, poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, os pesquisadores Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, ___/___/___.

Assinatura do participante da pesquisa

APÉNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NO ESPAÇO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB

Entrevista nº _____

Data: ____/____/____ Hora: _____

1. Faixa etária:

() Até 21 anos () de 31 a 35 anos () de 46 a 50 anos () acima de 50 anos

2. Sexo

() Masculino () Feminino

3. Ano de conclusão do curso de Serviço Social _____

4. Instituição que se formou em Serviço Social: Pública () Privada ()
Presencial ou a distância. Qual?

5. Possui curso de Pós-Graduação? Em caso afirmativo, identifique o curso e a área:

Cursos de extensão/aperfeiçoamento: Especifique: _____

() especialização: Especifique: _____

Mestrado profissionalizante: Especifique: _____

() mestrado acadêmico: Especifique: _____

() doutorado: Especifique: _____

6. Antes do trabalho atual, teve alguma outra experiência profissional como assistente social? () Não () Sim, Especificar qual:

7. Em que regime de trabalho atua no Sistema Municipal de Ensino? _____

Qual a carga horária semanal? _____

8. Qual faixa salarial? _____

9. Qual o seu tempo de trabalho nesta instituição? _____

Há quanto tempo atua no espaço escolar? E o que levou a atuar nessa área?

10. Trabalha em outra instituição (ou política) concomitantemente? () Sim () Não

Qual? _____

11. Com que frequência você participa de eventos, congressos, simpósios, seminários da categoria? Apresenta trabalhos científicos?

Caso sim poderia citar os últimos eventos que participou?

12. Quantos assistentes sociais há no seu local de trabalho?

() só você () 2 () 3 () mais de 3

13. Quantas escolas você trabalha? 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

14. Falar sobre as condições de trabalho?

15. O que esta sendo requisitado para o Assistente Social fazer no seu cotidiano?

Quais _____ as _____ suas
respostas? _____

16. Considerando a amplitude das redes educacionais, o número de Assistentes Sociais é suficiente para atender a demanda? () sim () não

17. Fale sobre os desafios que a política de educação impõe a atuação profissional?
